



**Ana Cristina Salgueiro Avaliação do Desempenho Docente e o Professor**  
**Antunes Cardoso Titular:**

**Um estudo de caso numa perspetiva organizacional**





**Ana Cristina Salgueiro Antunes Cardoso** **Avaliação do Desempenho Docente e o Professor**  
**Titular:**

**Um estudo de caso numa perspetiva organizacional**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica do Doutor Jorge Adelino Costa, Professor Catedrático do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.



## **O júri**

Presidente

Doutor José Rodrigues Ferreira da Rocha  
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Vogais

Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa (Orientador)  
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Doutora Maria do Céu Neves Roldão  
Professora Coordenadora com Agregação Aposentada da Escola Superior  
de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira  
Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
da Universidade de Coimbra

Doutor António Augusto Neto Mendes  
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutor José Alexandre da Rocha Ventura Silva  
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro



## **agradecimentos**

Agradeço ao Professor Doutor Jorge Adelino Costa, meu orientador, pela disponibilidade, incentivo e qualidade das orientações, que em muito contribuíram para a edificação deste trabalho. Agradeço, igualmente, aos professores da parte curricular do Programa Doutoral, Professor Doutor Alexandre Ventura e Professor Doutor António Neto-Mendes pelos saberes transmitidos e que constituíram um contributo positivo para a construção de conhecimento.

Agradeço à Professora Doutora Nilza Costa, investigadora responsável pelo Projeto ADDin – *Avaliação do Desempenho Docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação*, no âmbito do qual este trabalho foi realizado, assim como aos restantes membros do projeto, pelos contributos que recolhemos do trabalho aí desenvolvido.

Aos professores que participaram no estudo o meu reconhecido agradecimento pela disponibilidade em colaborar nesta investigação e sem a qual não seria possível concretizar a parte empírica.

Agradeço às minhas amigas pelas palavras de conforto nos momentos menos bons que foram vivenciados durante a construção deste trabalho. À Maria Martins pela permanente disponibilidade em me ouvir, pelas palavras sempre certas para cada momento e pela contribuição na revisão dos textos. À Fátima Mesquita pelos momentos de partilha de angústias e saberes.

Por fim, ao Zé, um reconhecimento especial, pela presença permanente e apoio incondicional que tornaram possível a concretização deste processo.





**palavras-chave**

Avaliação do desempenho docente; Professores Titulares; Análise organizacional da escola;

**resumo**

A avaliação do desempenho docente tem vindo a adquirir uma centralidade crescente nos contextos educativos. Para além de razões mais abrangentes que têm a ver com a importância gradual que a avaliação adquire nas políticas educativas, considera-se que a avaliação do desempenho docente contribui para a melhoria da qualidade do trabalho docente, das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos.

As alterações do Estatuto da Carreira Docente introduziram, a partir de 2007, a par com um novo e mais exigente sistema de avaliação, a divisão da carreira em duas categorias – professor e professor titular. Os professores titulares passaram a desempenhar funções de avaliação e coordenação dos seus colegas. Estas mudanças trouxeram alterações significativas na carreira, na profissão e no trabalho docente. O propósito deste estudo foi pesquisar, do ponto de vista da análise organizacional, o modo como foi percecionado pelos docentes o processo de avaliação do desempenho (relativo ao ciclo 2007-2009), centrando-nos, em particular, no papel desempenhado pelos professores titulares num modelo de avaliação por pares e num quadro legal de verticalização da carreira docente. Desenvolvemos este estudo num agrupamento de escolas da zona centro do território continental português seguindo uma metodologia de estudo de caso.

Como principais conclusões, e tendo em conta as lógicas organizacionais de que partimos, ressalta-se: i) ao nível da lógica burocrática, a burocratização e morosidade do concurso dos professores titulares, a complexidade dos procedimentos conducentes à implementação do sistema de avaliação e o formalismo na construção dos respetivos instrumentos; ii) dentro da lógica conflitual, as tensões decorrentes da discordância com a divisão da carreira entre professor e professor titular, a atribuição aos professores titulares da função avaliativa, não tendo estes sido reconhecidos pelos seus pares com legitimidade para os avaliar, e a existência de conflitos entre os diversos intervenientes; iii) na lógica artificial, o facto de este sistema de avaliação não ter implicado alterações significativas nas práticas, tendo em conta a exígua adesão dos professores à avaliação da componente científico-pedagógica, a ritualização de processos e o restringir-se ao cumprimento dos requisitos mínimos.



**keywords**

teachers' performance assessment; titular teacher; organisational analysis of the school.

**abstract**

The assessment of teachers' performance has gained increasing significance in educational contexts. In addition to other broader reasons connected to the gradual importance of evaluation in education policies, teachers' performance assessment is considered to contribute to improving the quality of teaching, learning and educational outcomes of students.

Along with a new and more demanding system of evaluation, the amendments to the Code of the Teaching Career introduced, as from 2007, the division of the career into two categories - teacher and titular teacher. Titular teachers have begun to perform functions of evaluation and coordination of their colleagues. These changes have brought significant alterations to the career, the profession and the work of teachers. From the perspective of organisational analysis, this study aimed at ascertaining how the process of performance assessment (for the cycle 2007-2009) was perceived by the teachers, particularly focusing on the role played by the titular teachers within a model of peer review and a framework of vertical integration of the teaching career. The study was carried out in a group of schools in the central part of the Portuguese mainland, following a case study methodology.

Considering the organisational logic existing as starting-point, the main conclusions that may be underlined are: i) in terms of bureaucratic logic, the bureaucratisation and time consuming call for candidates for the selection of titular teachers, the complexity of the procedures leading to the implementation of the assessment system, and the formalism in creating the concerning instruments; ii) within the logic of confrontation, tensions arising from disagreements with the career separation between teacher and titular teacher, the assignment of the assessment function to titular teachers, without being fully acknowledged by their peers as having legitimacy to assess their performance, and the existence of conflicts between the different stakeholders; iii) in the artificial logic, the fact that this assessment system has not implied significant changes in terms of practice, taking into account the small number of teachers involved in assessing the pedagogical-scientific component, the ritualisation of processes and the strict satisfaction of minimum requirements.



# Índice

<b>Introdução</b>	<b>21</b>
-------------------	-----------

## **PARTE I - ESTADO, ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE**

<b>Capítulo I – Estado e Avaliação</b>	<b>29</b>
--	-----------

1. A emergência de novas “forças” reguladoras	31
2. A educação sob a ótica dos ideais neoliberais	37
3. O paradigma do Estado regulador	42
4. O Estado Avaliador	49

<b>Capítulo II – A escola como Organização e a Profissão Docente</b>	<b>57</b>
--	-----------

1. Escola: conceito	60
2. Conceito de organização	62
3. Tipologias de análise organizacional	64
3.1 A lógica burocrática na organização escolar	70
3.2 A lógica do conflito na “arena política” da escola	73
3.3 A lógica da ambiguidade na ação organizacional da escola	76
4. Organização escolar e profissão docente	80
4.1 Escola, professores e mudança	82
4.2 Novas exigências, “novos” professores	86
4.3 Culturas docentes e o impacto na organização escolar	90

<b>Capítulo III – Avaliação do Desempenho Docente</b>	<b>95</b>
---	-----------

1. A importância e significado da avaliação do desempenho docente	97
1.1 Avaliação: um conceito polissêmico	98
1.2 Competência e desempenho: em redor dos conceitos	101
1.3 A importância da avaliação	103
2. Perspetivas de avaliação	107
2.1 A avaliação sumativa e a avaliação formativa	109

2.2 Domínios a avaliar	113
2.3 Quem deve avaliar?	118
2.4 Especificidades do modelo de avaliação do desempenho docente	122
3. A avaliação do desempenho docente em Portugal e os professores titulares	126
3.1 Retrospectiva histórica da avaliação de professores	131
3.2 Estatuto da Carreira Docente e os professores titulares	139
3.3 Quadro legal da avaliação do desempenho docente: primeiro ciclo 2007/2009	148
3.4 Alteração ao sistema de avaliação do desempenho docente: ciclo 2009/2011	164

## **PARTE II – ESTUDO DE CASO SOBRE A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE E OS PROFESSORES TITULARES**

<b>Capítulo IV – Metodologia e Contexto de Estudo</b>	<b>175</b>
1. Objetivos do estudo	176
2. Estudo de caso	177
3. Contexto do estudo	179
3.1 Critérios de seleção do caso	180
3.2 Caracterização do contexto	181
4. Técnicas de recolha de dados: instrumentos utilizados	182
4.1 A entrevista	182
4.1.1 Tipo de entrevista	183
4.1.2 Entrevistados	184
4.1.3 Procedimentos para a realização das entrevistas	186
4.2 O questionário	188
4.2.1 Construção do questionário	190
4.2.2 Estrutura do questionário	190
4.2.3 População alvo	192
4.2.4 Caracterização dos respondentes ao questionário	194
4.2.5 Aplicação do questionário	197
4.3 Documentos institucionais do Agrupamento Alfa	199
5. Procedimentos no tratamento da informação	199
5.1 Análise de conteúdo	200
5.2 Análise estatística	202
5.3 Triangulação de dados	203

<b>Capítulo VI – Apresentação e Discussão dos Dados</b>	205
1. Avaliação do desempenho docente: um sistema controverso e ambíguo com o professor titular em foco	206
1.1 Arbitrariedades e burocracia	209
1.2 A avaliação como forma de controlo do trabalho docente	214
2. Operacionalização do modelo no Agrupamento Alfa	216
2.1 Participação dos agentes na elaboração dos instrumentos de registo	217
2.2 Dificuldades sentidas	220
3. Carreira docente e o professor titular: o princípio da contenda	224
3.1 Acesso à categoria e critérios decretados	225
3.2 O professor titular e a tarefa de avaliar	233
4. Formação dos avaliadores: condição tão essencial quanto escassa	238
5. Observação de aulas	244
5.1 Preparação e observação das aulas	244
5.2 Apreciação da aula observada	251
6. A avaliação do desempenho e as práticas docentes	254
7. Dificuldades sentidas e avaliações atribuídas	259
7.1 Fragilidades dos avaliadores	260
7.2 Dificuldades sentidas pelos avaliados	262
7.3 Professor avaliador: anuência da nota atribuída	264
7.4 Avaliação do diretor	266
8. A avaliação do desempenho docente e o clima de escola	271
8.1 Trabalho e colaboração entre pares	271
8.2 Ambiente de escola	276
9. A avaliação do desempenho docente e os avaliadores: quem deve avaliar?	279
10. A ADD no Agrupamento Alfa: uma síntese em perspetiva organizacional	287
10.1 A lógica burocrática da avaliação do desempenho	287
10.2 A dimensão conflitual da avaliação	291
10.3 A dimensão artificial da Avaliação	294
<b>Conclusão</b>	299
<b>Bibliografia</b>	303
<b>Legislação</b>	335
<b>Anexos</b>	

## Índice de figuras

Figura 1 – Tensão entre função, profissão e extramuros	75
Figura 2 – Conceito de avaliação	100
Figura 3 – Características chave do modelo de avaliação do desempenho docente (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro)	125

## Índice de quadros

Quadro 1 – Quatro tipos de modelos de organização	66
Quadro 2 – Teoria das organizações, segundo Bolman e Deal	66
Quadro 3 – Exemplos de fatores que influenciam o <i>design</i> das políticas de avaliação	108
Quadro 4 – Domínios e componentes do Quadro de Referência para a docência	115
Quadro 5 – Dimensões e domínios dos padrões do desempenho docente	116
Quadro 6 – Possíveis avaliadores, avaliados e tipos de avaliação desejáveis	119
Quadro 7 – <i>Design</i> do modelo de avaliação	123
Quadro 8 – Constituição da bolsa de sujeitos entrevistados	186
Quadro 9 – Estrutura do inquérito por questionário	192
Quadro 10 – Domínios e categorias das entrevistas	201
Quadro 11 – Categorias e subcategorias da questão aberta do questionário	202
Quadro 12 – Concordância/discordância com o sistema de avaliação do desempenho docente	206
Quadro 13 – O sistema de ADD e as injustiças na avaliação	209
Quadro 14 – Burocratismo no sistema de ADD	212
Quadro 15 – ADD: controlo e fiscalização do trabalho dos docentes	214
Quadro 16 – Participação dos entrevistados na elaboração dos instrumentos da ADD	218
Quadro 17 – Dificuldades sentidas na operacionalização do sistema de ADD	220
Quadro 18 – Opinião dos entrevistados sobre a divisão da carreira em duas categorias	225
Quadro 19 – Opinião dos entrevistados sobre os critérios de acesso à categoria de professor titular	227
Quadro 20 – Opinião dos entrevistados sobre a atribuição da função avaliativa aos professores titulares	233
Quadro 21 – Opinião dos entrevistados sobre a importância atribuída à formação em avaliação, dos avaliados	239
Quadro 22 – Opinião dos entrevistados sobre a formação ministrada aos avaliados	241
Quadro 23 – Opinião dos entrevistados relativamente à preparação e observação de aulas	245
Quadro 24 – Opinião dos entrevistados relativamente à sua preparação para serem avaliados e sobre a importância da observação de aulas	248
Quadro 25 - Opinião dos entrevistados relativamente à apreciação efetuada pelo avaliador da	252



aula observada	
Quadro 26- Opinião dos entrevistados relativamente à alteração e melhoria das práticas docentes	255
Quadro 27 – Opinião dos entrevistados relativamente às dificuldades sentidas no processo de ADD	259
Quadro 28 – Opinião dos entrevistados relativamente à avaliação atribuída pelo professor avaliador	264
Quadro 29– Opinião dos entrevistados relativamente à avaliação atribuída pelo diretor	266
Quadro 30 – Opinião dos entrevistados relativamente às alterações nas relações de trabalho entre colegas	272
Quadro 31 – Opinião dos entrevistados relativamente ao ambiente de escola	277
Quadro 32 – Opinião dos entrevistados sobre quem deve avaliar o desempenho docente	279

## Índice de gráficos

Gráfico 1 – Distribuição da amostra pelas classes etárias	194
Gráfico 2 - Distribuição da amostra quanto ao género	195
Gráfico 3 - Distribuição da amostra pelas habilitações académicas	195
Gráfico 4 - Distribuição da amostra pelo tempo de serviço	196
Gráfico 5 - Distribuição da amostra pela situação profissional (ano letivo 2008/2009)	196
Gráfico 6 - Distribuição da amostra pelos departamentos curriculares dos inquiridos	197
Gráfico 7 - Distribuição da amostra pela situação face à avaliação	197
Gráfico 8 - Distribuição das respostas à questão: “A avaliação de desempenho deverá ser um critério a considerar, para efeitos de graduação, nos concursos de professores”	211
Gráfico 9 - Distribuição das respostas à questão: “ O processo foi muito burocrático”	212
Gráfico10 -Distribuição das respostas à questão: “As frequentes alterações regulamentares criaram instabilidade no processo de avaliação dos docentes”	213
Gráfico 11 -Distribuição das respostas à questão: “O conselho executivo/diretor teve um papel essencial na condução do processo de ADD	216
Gráfico 12 -Distribuição das respostas à questão: “Neste agrupamento e no âmbito da ADD os docentes estavam devidamente esclarecidos sobre todos os procedimentos”	217
Gráfico 13 -Distribuição das respostas à questão: “Participei, no agrupamento, no processo de construção dos vários instrumentos de ADD”	219
Gráfico 14 -Distribuição das respostas à questão: “Os critérios subjacentes ao acesso à categoria de professor titular foram adequados”	229
Gráfico 15 -Distribuição das respostas à questão: “Neste agrupamento, os professores que acederam à categoria de titular eram os mais qualificados”	231
Gráfico 16 - Distribuição das respostas à questão: “A divisão da carreira nas categorias de	233

professor e professor titular prejudicou as relações entre colegas neste Agrupamento”.

Gráfico 17 - Distribuição das respostas à questão: “Os professores titulares têm legitimidade para avaliar os seus colegas”	237
Gráfico 18 - Distribuição das respostas à questão: “A formação é fator indispensável para os avaliadores”	241
Gráfico 19 - Distribuição das respostas à questão: “Os professores titulares deste agrupamento estavam preparados para avaliar”	243
Gráfico 20 - Distribuição das respostas à questão: “A observação de aulas foi precedida de reflexões entre avaliador e avaliado”	246
Gráfico 21 - Distribuição das respostas à questão: “Os objetivos individuais foram definidos individualmente pelos docentes”	247
Gráfico 22 - Distribuição das respostas à questão: “Os objetivos individuais foram ajustados com o avaliador”	248
Gráfico 23 - Distribuição das respostas à questão: “A observação de aulas constitui, na atividade docente, a dimensão mais importante a avaliar”	251
Gráfico 24 - Distribuição das respostas à questão: “As reuniões entre avaliador e avaliado decorreram sem incidentes críticos a registar”	253
Gráfico 25 - Distribuição das respostas à questão: “A Avaliação de desempenho contribuiu para melhorar as minhas práticas letivas”	257
Gráfico 26 - Distribuição das respostas à questão: “A Avaliação de Desempenho contribui para uma maior reflexão e consciência da minha prática letiva”	258
Gráfico 27 - Distribuição das respostas à questão: “Existiu trabalho colaborativo entre docentes do mesmo grupo disciplinar na preparação das aulas observadas”	274
Gráfico 28 - Distribuição das respostas à questão: “A Avaliação de Desempenho, neste agrupamento, tornou os docentes menos individualistas e mais colaborativos”	275
Gráfico 29 - Distribuição das respostas à questão: “Este modelo de ADD causou um clima de mal-estar entre colegas”	275
Gráfico 30 - Distribuição das respostas à questão: “Os professores deveriam ser avaliados por equipas de avaliadores externos à escola”	281
Gráfico 31 - Distribuição das respostas à questão: “A avaliação deve ser realizada pelos colegas pois são eles que melhor conhecem o trabalho dos seus pares”	281
Gráfico 32 - Distribuição das respostas à questão: “O diretor deve participar no processo de avaliação”	283
Gráfico 33 - Distribuição das respostas à questão: “Os pais e encarregados de educação devem participar na avaliação de desempenho dos professores”.	284
Gráfico 34 - Distribuição das respostas à questão: “Os resultados dos alunos devem ser considerados na avaliação dos professores”	285

## Índice de tabelas

Tabela 1 - Percepção sobre a adequação dos critérios de acesso à categoria de professor titular, em função da categoria	229
Tabela 2- Percepção sobre a qualificação dos docentes titulares do agrupamento, em função da categoria	232
Tabela 3 - Percepção sobre a qualificação dos docentes titulares do agrupamento, em função do tempo de serviço	232
Tabela 4 - Percepção sobre a legitimidade dos professores titulares na avaliação dos seus pares, em função da categoria	238
Tabela 5 - Percepção sobre a preparação dos professores titulares para avaliar os seus pares, em função da categoria	243
Tabela 6 - Percepção sobre as reuniões entre avaliadores e avaliados, em função da condição	254

## Índice de siglas

ADD – Avaliação do desempenho docente

CCAD – Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho

CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores

DGHRE - Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação

ECD – Estatuto da Carreira Docente

ME – Ministério da Educação

OCDE - Organisation for Economic Co-operation and Development PCA

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

PISA - Programme for International Student Assessment

SIADAP – Sistema Integrado de Avaliação do desempenho da Administração Pública

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization



## INTRODUÇÃO

*A função da investigação não é necessariamente mapear e conquistar o mundo, mas sim sofisticar a sua contemplação*

Stake, 2007: 58

A publicação do Estatuto da Carreira Docente, Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, trouxe mudanças profundas na profissão e carreira docentes. A divisão da carreira em duas categorias - professor e professor titular - e a implementação de um novo sistema de avaliação do desempenho docente constituem o centro das referidas mudanças.

A avaliação, tida como um *requisito da qualidade* (Justino, 2010: 84), tem adquirido, nos últimos anos, uma grande centralidade em todos os domínios, designadamente, nos contextos educativos. Esta situação ocorre da crença de que a avaliação propicia melhores desempenhos e, conseqüentemente, maior qualidade dos serviços e das organizações, afigurando-se, assim, não só como *uma questão técnica* mas igualmente como *um processo valorativo e conseqüentemente político* (Tomás e Costa, 2011: 460).

Nos últimos anos, a educação e as escolas entraram num *período de contestação* (Apple, 2010: 57). Os estudos internacionais e nacionais relativamente aos desempenhos dos alunos e das escolas e a conseqüente publicitação e comparabilidade, quer entre países, quer entre escolas, desocultaram as fragilidades das instituições de ensino e das próprias políticas educativas, na medida em que os resultados obtidos não se revelaram satisfatórios. E se tivermos presente que uma educação de qualidade é um requisito substancial para o desenvolvimento das sociedades, onde o conhecimento é um alicerce da economia (Hargreaves, 2003), percebemos a pressão e as exigências com que as escolas e os professores se têm vindo a deparar, não podendo, por isso, deixar de “prestar contas” pela qualidade do serviço social a que estão obrigados.

Neste contexto, o conhecimento passou a estar ao serviço de interesses de mercado, de forma a construir o “*capital humano*” que se enquadre nas exigências das *políticas de emprego*, afigurando-se desta forma como um conhecimento *reducionista*, não atendendo a outros aspetos relevantes de uma formação integral (Santomé, 2009). E as escolas deparam-se com uma dificuldade acrescida ancorada num sentimento de incerteza perante o que se afigura como o conhecimento *valioso e relevante* (Santomé, 2009).

Todas estas condicionantes tiveram reflexos nos professores, acarretando alterações na sua profissão de forma a acompanhar as pretensões de uma “sociedade do conhecimento”, de uma “sociedade mercantil” e de uma sociedade que, por vezes, olha para as escolas e para os seus professores como os responsáveis pelos desempenhos menos conseguidos dos seus alunos. Acontece que os estudos têm revelado que a responsabilidade sobre o menor sucesso dos alunos não recai unicamente sobre os professores, existindo fatores externos à escola que condicionam as aprendizagens (Formosinho e Machado, 2010), pelo que as responsabilidades deverão ser recíprocas (Afonso, 2011). Neste contexto, a avaliação do desempenho dos professores, além de fator de dignificação da profissão, pode ser um instrumento importante para sustentar esta visão, na medida em que, no caso de se verificar um elevado desempenho da generalidade dos professores, esta “culpa” deixará de lhes ser atribuída.

É neste quadro de importância crescente da avaliação, de “responsabilização” e “prestação de contas”, e da “qualidade” do ensino e do desempenho dos professores, que, em 2007, foi implementado em Portugal um novo sistema de avaliação do desempenho docente, significativamente diferente dos sistemas até então desenvolvidos. Inicia-se a observação de aulas como um requisito para aceder às menções de Muito Bom e Excelente, instituem-se as quotas para aceder a estas classificações e progredir na carreira e implementa-se o princípio da avaliação por pares. Embora o legislador sustentasse que a centralidade da avaliação se situasse no desenvolvimento profissional dos docentes e na melhoria do ensino e das aprendizagens, são evidentes os critérios economicistas de contenção de custos. Familiarizados com um sistema que permitia a todos os docentes aceder ao topo da carreira, a instituição de quotas para a progressão foi tida como um “ataque” à profissão.

Uma outra medida instituída e sentida como injusta e incompreensível foi a divisão da carreira e a emergência da categoria de professor titular, deixando os professores de se enquadrarem numa carreira única. A esta categoria, considerada

superior pelo legislador e cuja integração foi reservada aos docentes com *mais experiência, mais autoridade e formação*, foram atribuídas funções de maior responsabilidade, designadamente, coordenação e avaliação dos colegas.

Sucede que esta *fabricação burocrática dos professores titulares* (Formosinho e Machado, 2010), contrariamente ao que pretendia o legislador, originou a não-aceitação dos professores titulares como uma “categoria reconhecida”, na medida em que os critérios de acesso estabelecidos foram fundamentalmente administrativos, não contemplando parte significativa da vertente curricular dos docentes. Desta forma, a avaliação por pares, tida na literatura como um procedimento importante e com *potencialidades* que não devem deixar de ser consideradas (Fernandes, 2008), ficou comprometida pelos critérios de “seleção” dos pares avaliadores, apresentando consequências na concretização do novo sistema de avaliação do desempenho docente. Este fator esteve na base de inúmeras contestações por parte dos professores e dos sindicatos, instalando-se, desta forma, alguma intranquilidade nas escolas.

Quer a literatura quer o nosso estudo empírico revelam que os avaliadores foram efetivamente uma das fragilidades deste sistema de avaliação. E este facto ficou a dever-se não só aos referidos critérios da sua seleção, mas também, e fundamentalmente, à falta de formação especializada em avaliação do desempenho docente, o que em nada contribuiu para a sua legitimação e para os auxiliar no desempenho desta “nova” função profissional. Não podemos deixar de referir que os professores titulares também sentiram constrangimentos vários, tendo a falta de formação sido um dos fatores referenciados. Na verdade, a formação dos avaliadores constitui um requisito essencial para que a execução de um sistema de avaliação tenha sucesso (Caetano, 2008).

A implementação de um sistema de avaliação não constitui um processo fácil, afigurando-se como um *importante factor de perturbação profissional*, que tende a *aumentar a conflitualidade no interior das escolas* (Correia e Matos, 2001: 126), pelo que se impõe a definição correta e atempada de todos os objetivos e procedimentos.

Todas estas mudanças no sistema educativo português, bem como a atualidade do tema conferem pertinência ao presente estudo e constituíram a razão da sua escolha. Analisar a implementação do sistema de avaliação de professores – ciclo 2007/2009 –, a divisão da carreira em duas categorias – professor e professor titular - e o início da avaliação por pares constituem, no nosso entender, fundamentos de sobeja importância para o desenvolvimento deste estudo. Acresce, ainda, que é um

processo no qual estamos envolvidos e ao qual somos sujeitos na nossa vida profissional, pelo que o aprofundamento de conhecimento sobre esta temática se nos afigurou como uma condição desafiante, motivadora e relevante, quer pessoal, quer profissionalmente.

A investigação *envolve sempre um problema* que pode ser equacionado *sob a forma de um objetivo geral* (Coutinho, 2011: 45), devendo indicar *de forma clara e límpida qual é o fim que o investigador persegue* (Fortin, Côté e Filion, 2009: 160).

Para a presente investigação foi definido o seguinte objetivo geral:

- Pesquisar, do ponto de vista da análise organizacional, o processo de Avaliação de Desempenho Docente (ciclo 2007-2009), num agrupamento de escolas, centrando-nos na problemática da avaliação por pares num quadro legal de verticalização da carreira docente (professores titulares).

Considerámos pertinente analisar o modo como decorreu o processo de avaliação do desempenho docente num agrupamento de escolas, aferindo a opinião dos agentes sobre as particularidades e os diferentes procedimentos do sistema de avaliação. Assim, a investigação foi desenvolvida num agrupamento de escolas da zona centro do território continental português e seguimos uma metodologia de estudo de caso.

O Estudo é constituído por duas partes. Na primeira, que designámos por “Estado, organizações educativas e avaliação do desempenho docente”, procedemos a uma análise da literatura sobre o tema da investigação com o intuito de orientar e sustentar a parte empírica. Dividimos esta parte do trabalho em três capítulos.

No primeiro, fizemos uma abordagem ao papel do Estado na definição e instituição de medidas de política educativa, contextualizando as alterações efetuadas num novo modelo de gestão do setor público, fruto de um conjunto de alterações políticas e económicas que foram ocorrendo nos últimos anos. Circunscrevemos a avaliação ao âmbito das políticas educativas e às demandas de novas formas de atuação e de conceptualização da educação e dos seus agentes.

No segundo capítulo, centrámo-nos no estudo da escola como organização para uma melhor perceção do contexto em que os docentes desenvolvem a sua atividade e que deverá ser considerada para uma análise holística da problemática e



uma melhor compreensão das alterações e fenómenos que aí ocorrem. Mencionamos ainda, as tipologias de análise organizacional, centrando-nos nas lógicas burocrática, de conflito e de ambiguidade por considerarmos serem as que melhor se enquadram no presente estudo. Terminámos com uma referência à profissão docente e às mudanças sentidas nos últimos anos.

O terceiro capítulo centra-se na avaliação do desempenho docente. É feita uma abordagem às diferentes definições de avaliação, competência e desempenho que constituem palavras-chave nesta investigação. Analisamos, igualmente, a importância que a avaliação detém na atualidade, as diferentes perspetivas de avaliação, os domínios que devem constar num processo de avaliação e quem devem ser os avaliadores, terminando com uma análise às especificidades do modelo de avaliação do desempenho docente. O último ponto centra-se numa retrospectiva histórica da avaliação de desempenho docente em Portugal, numa abordagem ao Estatuto da Carreira Docente e à categoria emergente de professor titular, numa análise ao quadro legal da avaliação do desempenho docente - ciclo 2007/2009 -. Este ponto termina com uma abordagem ao ciclo avaliativo 2009/2011.

A segunda parte, que denominamos “Estudo de caso sobre a avaliação do desempenho docente e os professores titulares”, é constituída pelos capítulos IV e V.

No quarto capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos que permitiram realizar a parte empírica do estudo.

No quinto e último capítulo, procedemos à apresentação e discussão dos dados, através da articulação dos resultados obtidos com o quadro teórico-conceitual construído na primeira parte do trabalho. Finalizamos com uma síntese em perspetiva organizacional da Avaliação do Desempenho Docente no Agrupamento onde realizámos o estudo, fazendo uma abordagem contextualizada a três lógicas distintas que foi possível identificar no estudo – burocrática, conflitual e artificial.

Esta tese foi articulada com os objetivos do Projeto ADDin<sup>1</sup> – *Avaliação do Desempenho Docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação*, do qual fazemos parte. Este projeto de investigação sobre a avaliação do desempenho docente decorre na Universidade de

---

<sup>1</sup> - Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto “Avaliação de Desempenho Docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação” (PTDC/CPE-CED/104786/2008).

Aveiro, tendo como investigadora responsável a professora Doutora Nilza Costa, e tem como objetivos principais a compreensão das razões do fenómeno social, psicológico e profissional que é a ADD e propor medidas que possam ser utilizadas pelos intervenientes deste processo (ao nível do poder político central e das escolas) de forma a lidar com a complexidade da situação.

## **PARTE I**

---

### **Estado, organizações educativas e avaliação do desempenho docente**



## CAPÍTULO I – ESTADO E AVALIAÇÃO

*A questão que se coloca hoje não é saber como o Estado pode exercer melhor o seu poder, mas sim que poder deve exercer (onde, quando, como e com que finalidades).*

Barroso, 2006c: 64

A partir da década de oitenta, um dos temas principais do debate político prende-se com a *reforma e reestruturação do Estado* que originou o aparecimento de *medidas legislativas muito diversas, que afectaram a administração pública em geral e, conseqüentemente, a educação* (Barroso, 2003b:19). Estas medidas podem ser legitimadas por critérios de *modernização e desburocratização* com o intuito de tornar o Estado mais eficiente, bem como, avaliadas no quadro político no âmbito de programas neoliberais e neoconservadores com o propósito de diminuir o controlo do Estado e adaptar-se ao local e/ou por questões pedagógicas, sendo o aluno e as suas especificidades o centro do ensino (Barroso, 2003b:19-20). Assim, *discutem-se políticas de modernização e debatem-se reformas que instituem a racionalização, a optimização e a eficácia, como elementos centrais* (Lima, 2002a: 19).

A institucionalização de medidas de política educativa decorrentes duma visão mercantilista da educação determinou um aumento do controlo sobre o desempenho e da prestação de contas, em todas as áreas de atividade. A educação surge como principal resposta do poder político para fazer face às novas forças de mercado e ao dilema colocado pela economia global (MacBeath et al. 2005: 161).

Segundo Lima:

*A crença nas capacidades reguladoras do mercado, na concorrência e na competitividade, nas ideologias meritocráticas e no sucesso, no racionalismo económico, na empresa como sinónimo de organização, nos resultados quantificáveis, no controlo da qualidade, etc., é em boa parte sinónimo e significado essencial de modernização (2002a: 19).*

A utilização, no setor público, de modelos de gestão importados do setor privado, no sentido de uma maior prestação pública de contas, como é o caso da avaliação do desempenho, e eficácia das organizações levou à alteração das políticas públicas com o objetivo de melhorar a qualidade dos serviços prestados a par de uma maior racionalização dos recursos. Este novo modelo de gestão - *new public management* (Barroso, 2003) - *que pretende adaptar técnicas e métodos de gestão do sector privado empresarial ao sector público empresarial e administrativo* (Pereira, 2009: 3), parte do pressuposto de que existe maior eficácia e eficiência dos modelos de gestão desenvolvidos no setor privado, pelo que os mesmos devem ser implementados, igualmente, no setor público. *Diz-se que o privado é bom per se, enquanto o público é ineficaz, sem distinguir entre os que ganham e os que perdem* (Sacristán, 2003: 117).

A implementação de sistemas de avaliação do desempenho profissional e organizacional foi o enfoque das medidas de política educativa para a contenção de custos e aumento da eficácia, adequando o ensino às disposições do mercado admitindo-se, desta forma, que *só dotando [as pessoas] de capacidades e competências de mercado é que os países podem evitar a pressão da economia global e impedir o desmoronamento das suas sociedades* (MacBeath et al., 2005: 162). As medidas e tendências acentuadamente mercantilistas são perçíveis, na asserção de Apple, quando refere que *para a maior parte dos eruditos, políticos, dirigentes de grandes empresas e outros, a educação “é” um negócio, negócio esse que deve ser tratado da mesma forma que qualquer outro negócio* (2010: 12).

As políticas educativas passam a ser semelhantes entre os diferentes países, surgindo uma espécie de *pensamento único pedagógico* que impõe diversos procedimentos como o conceito da *accountability*, a *obsessão pelo controlo*, o *gerencialismo*, a *procura da qualidade*, a *privatização*, os *modelos para inovar as reformas educativas* (Sacristán, 2003: 117).

É com o aparecimento do novo paradigma de gestão pública educativa que surge a avaliação, enquanto estratégia de melhoria do ensino e das aprendizagens, dando início a *uma outra fase da reforma educativa, em que à expansão quantitativa*

do sistema, oficialmente dada como concluída, se sucede uma outra mais voltada para a qualidade da educação (A. Afonso, 2002b: 50). Esta aposta na qualidade da educação, *interpretada segundo os parâmetros económicos* (Sacristán, 2003: 118), conduziu ao aparecimento de um Estado mais avaliador e regulador e, consequentemente, menos Estado-Nação.

## 1- A EMERGÊNCIA DE NOVAS “FORÇAS” REGULADORAS

Nos últimos anos do Século XX, são visíveis reformas no âmbito das políticas educativas, com uma *tendência dominante para o reforço de novos modos de controlo e de responsabilização das escolas* (Afonso, 2003: 76). Com efeito, um conjunto de fenómenos políticos e económicos, tais como o “*choque petrolífero*”, a “*crise do Estado providência*”, a “*emergência de políticas neoliberais*” e a “*globalização da economia*”, conduziram à criação de *diferentes medidas de reestruturação do sistema público de educação* (Barroso e Viseu, 2006: 132).

O Estado-nação, responsável por todo o processo inerente à generalidade das políticas de ação é posto em causa pelo aparecimento da crise económica que se iniciou após a II Guerra Mundial. Assim, *as orientações reformistas de inspiração neoliberal defendem um papel mínimo para o Estado face ao protagonismo concedido à sociedade civil e ao mercado, baseando-se na ideia de escolha, de acordo com as estratégias e racionalidades individuais* (Lima, 2005: 25).

Neste sentido, Dale refere:

*O que estamos agora a testemunhar é não apenas um desvio do Estado, que assume a responsabilidade directa por todas as actividades, e da própria regra para o Estado que determina quem assumirá a responsabilidade por elas, mas que as combinações à escala nacional de actividades e instituições de governação têm de ser aumentadas pelo reconhecimento de que, potencialmente, qualquer uma ou todas estas actividades podem também ser geridas a uma escala diferente* (2005: 63).

Assim, e de acordo com Teodoro e Torres, o Estado-nação passa a ser menos relevante nomeadamente na construção das políticas de ação, passando a existir um contexto muito diferente, criado pelos mercados globais, baseado na *disciplina fiscal, nas prioridades das despesas públicas, na reforma fiscal, na liberalização financeira, na liberdade de comércio, no investimento estrangeiro directo, na privatização, na*

*desregulação e nos direitos de propriedade* (2005: 14). Nesse contexto, o Estado vê a sua ação regulamentadora condicionada pela emergência de forças à escala global que assumem o monopólio na definição de ações, metas e resultados a alcançar por todos os países. *O papel centralizador do Estado é questionado pela intervenção de outros actores no campo da educação, e o seu domínio é acometido por novas formas de governação e de regulação* (E. Costa, 2007: 51).

Deste processo de globalização resultou a inevitável comparação e graduação dos países, em função do seu nível de crescimento, implicando, no contexto das políticas europeias, a necessidade e obrigatoriedade de prossecução, nos seus países membros, de metas consideradas estruturantes. Pacheco e Vieira sustentam que, *no quadro das políticas da União Europeia, a educação tornou-se num processo de transferência mais coerciva do que voluntária, mormente quando são definidas metas a alcançar por cada Estado-membro* (2006: 95). Referem, ainda, que *a agenda educativa nacional é fortemente dominada pela agenda supranacional, no plano organizacional da União Europeia, também influenciada pela regulação transnacional, com a tendência para o Estado-nação se converter no Estado-União* (Pacheco e Vieira, 2006: 98-99).

A globalização suscita variadas definições, expressas na literatura. Para Azevedo, os principais discursos entendem a globalização como o *crescente fenómeno de interdependência das economias e dos mercados a nível mundial, espaço de conflito e de acrescida competitividade no seio da economia de mercado, cujos efeitos se estendem a todas as áreas sociais* (2007: 14-15). Na perspectiva de Torres, pode-se definir a globalização *como a intensificação das relações sociais mundiais que vinculam localidades distantes, de tal maneira que, o que ocorre num lugar é afectado por eventos que ocorrem a milhares de quilómetros de distância e vice-versa* (2005: 94). Por seu turno, Santos afirma que não existe uma única entidade chamada globalização, existindo sim, globalizações, propondo como definição de globalização *o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival* (2006: 405). Assim, é necessário um enquadramento internacional para uma correta perceção das políticas desenvolvidas em qualquer país.

Hespanha considera os fenómenos de globalização como, *processos dialécticos de interacção entre as dinâmicas globais e as forças locais e, por isso, o resultado final do seu impacto numa dada região ou local é determinado tanto pela intensidade dos factores de globalização quanto pela intensidade das respostas locais*



*que se lhe contrapõem* (2005: 181). Nesta medida, o *global* passa a constituir um importante referente de análise, de pensamento e de acção (Azevedo, 2007: 20).

Neste contexto, a OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico), enquanto estrutura reguladora supranacional, promove a edificação de reformas políticas conducentes à superação dos problemas económicos, sociais e ambientais que constituem desafios afetos à globalização. Proporciona, igualmente, *um quadro onde os governos podem comparar experiências sobre políticas desenvolvidas, procurar repostas para problemas comuns, identificar boas práticas e contribuir para coordenar as políticas nacionais e internacionais*, produzindo e divulgando relatórios sobre o desempenho dos seus países membros. (OCDE, 2008: 2). A ação desta Organização é determinante na construção das ideologias educativas.

Assim, para Charlot:

*Na área da educação, o lugar mais importante para os países ricos é a OCDE. É o thinking tank, como dizem os norte americanos, isto é o reservatório para ideias. Saíram da OCDE a “reforma da matemática moderna”, a ideia e a própria expressão de “qualidade da educação”, a ideia de “economia do saber”, a de “formação ao longo de toda a vida”. A OCDE é o centro do pensamento neoliberal no que tange à educação. Não é de admirar-se disso quando se sabe que foi explicitamente criada para promover a economia de mercado* (2007: 133).

O PISA<sup>2</sup>, um dos programas desenvolvidos por esta organização como instrumento de avaliação dos sistemas educativos, constitui-se como um referencial do

---

<sup>2</sup> Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos); trata-se de um programa da OCDE que, a partir do ano 2000, e com uma periodicidade de três anos, iniciou estudos, no âmbito da avaliação dos alunos, nos países membros da OCDE e países associados. Os alunos avaliados situam-se nos 15 anos de idade e os dados revelados são no âmbito do seu desempenho na literacia da leitura, matemática e ciências.

Os resultados obtidos nos últimos anos, (PISA 2000, 2003 e 2006), situaram os nossos alunos muito aquém da média da OCDE. No entanto, os resultados do Pisa 2009 revelaram uma melhoria significativa nos três domínios avaliados: leitura, matemática e ciências. Com efeito, Portugal passa a fazer parte dos países que alcançaram a média da OCDE em literacia de leitura, principal domínio em análise. Foi o país que mais progrediu em ciências e o quarto em matemática e leitura. Importante, também, é o resultado obtido num outro domínio: Portugal é um dos países com maior percentagem de alunos de famílias carenciadas que conseguem alcançar, na leitura, desempenhos excelentes, aparecendo como o sexto país onde as diferenças socioeconómicas são um fator contornado pelo seu

desempenho. Dos resultados apresentados pelos diferentes países decorrem as indicações sobre as ações a desenvolver no sentido de alcançarem os objetivos pretendidos nos seus sistemas educativos<sup>3</sup>. Deste modo, é necessário *erguer um pouco os olhos, demasiado atentos ao local, e analisar a educação de cada país e escola à luz do “sistema educativo mundial”* (Azevedo, 2007: 8).

As organizações educativas e os próprios sistemas de educação sofrem as influências decorrentes das mudanças operadas a nível global:

*De facto, a evolução das políticas educativas nacionais, em qualquer país do mundo, tende a ser a expressão de uma construção social contínua, tensa, silenciosa e quase imperceptível, regulada pelo sistema educativo mundial. Este actua como um perfume que trespassa as vestes nacionais, regionais e locais ágeis a revelar fragrâncias encantatórias e legitimadoras, cuja fonte está bem longe de ser o local, o regional ou o nacional* (Azevedo, 2007:8).

A adoção global de sistemas educativos com características aproximadas, como forma de melhorar a sua eficácia, implica alterações nas próprias escolas que passam a ter como referentes novos critérios e padrões de qualidade. *As organizações e a administração pública são percebidas como meramente instrumentais, devendo passar a ser subordinadas a critérios de produtividade, de eficácia, e de eficiência, semelhantes aos das organizações económicas* (Lima, 2002a: 21). Trata-se da importação, para o campo da educação, das ideologias de mercado. O mesmo autor sustenta ainda:

*As ideologias gestionárias informam o novo discurso e as novas políticas de modernização, com a palavra-chave “empresa”, “capacidade, competência, “partenariado”, à cabeça; é essencial o crescimento do sistema com menores despesas, aumentar a qualidade (questão que se sucede ao problema do acesso) com menores investimentos, é imperioso aumentar a produtividade, quantificar os recursos e os resultados obtidos, aferir a qualidade. Em suma,*

---

sistema educativo (OCDE, 2010 – PISA 2009; Ministério da Educação, 2010 – nota à comunicação social).

<sup>3</sup> Afonso e Costa sustentam que *a maior visibilidade do PISA, na acção pública, em matéria de política educativa, dá-se, em Portugal, sob a égide do XVII Governo Constitucional. O grau de influência do Programa em determinadas políticas permite-nos reconhecer, sob a tutela do primeiro Governo Sócrates, prenúncios de uma nova forma de fazer política, assente em dados, números e resultados e norteada, essencialmente, por critérios de natureza pragmática* (2009: 61).

*torna-se indispensável racionalizar e otimizar, garantir a eficácia e a eficiência* (Lima, 2002a: 24).

A necessidade de articulação das disposições globais com as necessidades nacionais leva a profundas alterações das funções dos Estados-nação, num contexto em que a escolarização passa a ser percecionada como elemento crucial para o desenvolvimento das sociedades modernas. Com efeito, todas as nações reconhecem que o seu futuro está ligado à qualidade dos seus sistemas educativos (OCDE, 2009c: 12).

Azevedo sustenta que, *cada sistema educativo moderno só se chega a compreender à luz do “sistema mundial moderno”*. Todas as sociedades que se modernizam adoptam subsistemas de educação escolar de contornos semelhantes (2007: 29). No mesmo sentido, Justino refere que se identificam, com relativa facilidade, *efeitos de “mimetismo” patentes na adopção de medidas e modos de organização dos diferentes países, visíveis, também, no sistema de ensino* (Justino, 2010: 32).

Numa perspetiva *glocal*, é imprescindível repensar a organização escolar, uma vez que a matriz escolar atual não serve o desígnio da exigência de qualidade e eficácia, pelo que, como sustenta Azevedo, *não mais será viável “pensar global, agir local”*. Este paradigma ruiu. *Teremos de dar lugar e tempo ao pensar global e agir global, pensar local e agir local, pensar e agir glocal, sem perder nunca a referência à proximidade, a quem nos olha nos olhos* (2007: 120). Esta nova lógica acarretou alterações nas políticas educativas dos diferentes países. O autor vai mais longe quando refere:

*Os processos nacionais de reforma educativa são, em geral, processos de aproximação, e não de distanciamento, às características e às virtualidades da instituição educativa da sociedade mundial. Estes processos são conflituosos e traduzem-se normalmente pela dominação de um mesmo e «universal» modelo de escolaridade: sistemas escolares gerais, selectivos, normalizados, profissionalizados, controlados pelo Estado, hierarquizados em níveis, diplomas e certificados* (Azevedo, 2007: 31).

Com efeito, as medidas de política educativa nacionais são alavancadas e sustentadas por políticas e modelos organizacionais a nível internacional. Neste sentido, de acordo com Justino, presentemente, os sistemas nacionais de ensino não

apresentam diferenças significativas nos diferentes domínios, nomeadamente no papel do Estado, nas políticas educativas, na organização dos ciclos de ensino e das práticas escolares: *pouco, muito pouco consegue fugir aos padrões internacionais* (2010: 33).

Atualmente, a capacidade de inovação e o nível de conhecimento e de formação das populações são determinantes para a valoração das sociedades. Neste âmbito, Nóvoa refere que *vivemos em sociedades do **conhecimento**. Em sociedades que se definem por uma procura incessante de novos conhecimentos e tecnologias, por uma quase angustiante necessidade de formação e re-formação, pela sensação de que estamos sempre desactualizados* (2004: 1). Neste sentido, as competências proporcionadas pela educação escolar são cruciais para a inserção dos indivíduos na vida ativa e na sociedade do conhecimento, *que é uma sociedade da aprendizagem* (Hargreaves, 2003: 37). Pacheco e Vieira sustentam que a criação de uma “Europa do conhecimento” faz parte da agenda europeia, na medida em que se acredita que a existência de um currículo comum se afigure como fundamental para o desenvolvimento de um cidadão europeu *formado e instruído em competências básicas que permitam a utilização de ferramentas conceptuais* (2006: 122).

De acordo com Morgado e Ferreira, num panorama globalizante verifica-se o aparecimento do que atualmente se designa por Sociedade da Informação e do Conhecimento *um tipo de sociedade em que o poder deixou de se traduzir exclusivamente em capital financeiro e passou a depender, em larga escala, da produção de conhecimento e das novas tecnologias da informação e comunicação* (2006: 65). Neste contexto, novas exigências são acometidas aos sistemas de ensino, no sentido de dar resposta às exigências colocadas pelas organizações empregadoras em termos de competências para a contratação de ativos. *Havendo um novo modelo de sociedade, a pressão sobre os sistemas de ensino tenderá a aumentar de forma a adequar os perfis de formação às finalidades do desenvolvimento económico, social e cultural* (Justino, 2010: 32).

A correlação positiva entre a formação dos cidadãos e o aumento da competitividade e rentabilidade das empresas, torna inevitável a perceção de que as pessoas e a sua educação constituem os recursos mais relevantes das sociedades e conduzem à constatação de que existe uma relação importante entre a educação e o poder económico. *A cultura do desempenho surge aliada a uma concepção da educação cada vez mais como extensão do cálculo económico* (E. Costa, 2007: 53). Assim, *o que está em causa é ensinar a todas as crianças e jovens um corpo comum de conhecimentos e competências, mas preparando-as para agirem à escala*

*européia, num contexto global mais diverso e competitivo* (Rodrigues, 2008: 14). Esta constatação conhece maior notoriedade no contexto da globalização que colocou maior enfoque na rentabilidade económica e na eficácia produtiva dos países.

Como afirma Pacheco, *desta lógica de mercado nascem os desígnios da eficácia e da qualidade, da diversidade e da heterogeneidade, desígnios estes introduzidos politicamente no sistema educativo em nome, dos resultados e não dos processos* (2000: 145).

## 2 – A EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DOS IDEAIS NEOLIBERAIS

A emergência de novas políticas, num quadro económico e social em transformação, determinaram mudanças assinaláveis nos modelos de gestão e administração dos sistemas educativos. Estas alterações, e de acordo com Almerindo Afonso, são no âmbito da produção de normas-padrão e da explicitação de medidas de desempenho, com realce nas exigências de responsabilização, na prestação de contas, no controlo dos resultados, no rigor na utilização dos recursos... que na educação se traduzem, essencialmente, no controlo dos resultados escolares e nos “incentivos à qualidade” (2002a: 83-84). Efetivamente, no contexto das políticas neoliberais, a *racionalidade económica* e o *protagonismo das organizações produtivas*, com *critérios de gestão eficaz e eficiente*, passam a condicionar a tomada de decisão, conduzindo a uma *redefinição das funções do Estado, em grande medida induzida pela emergência de uma nova agenda económica global* (Lima e Afonso, 2002: 7).

Para Barroso:

*No domínio da educação, a influência das ideias neoliberais fez-se sentir, quer através de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitude diferentes, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo, quer através de retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de “encorajamento de mercado”* (2006a: 36-37).

Para o mesmo autor, o “encorajamento do mercado” verifica-se, essencialmente *na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente econométrica; na importação de valores (competição, concorrência, excelência, etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes para a “modernização do serviço*

*público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização (Barroso, 2006a: 36-37). Assim, consideramos relevante a opinião de Dale, que sustenta dois aspetos das mudanças da natureza, do papel e do lugar do Estado, a ocorrerem simultaneamente: i) na educação, o papel do Estado mudou de um em que o Estado “fazia tudo” para outro em que se torna o “coordenador da coordenação” e ii) a educação já não é governada unicamente ao nível nacional na medida em que a coordenação dos sistemas educativos, nomeadamente na procura de soluções para os problemas essenciais, mudou significativamente sofrendo influências de uma ordem global. Nenhum estado está agora separado ou isolado dos efeitos da globalização económica e, de facto, política (Dale: 2005: 56). Deste modo, assiste-se a uma espécie de “contaminação” internacional de conceitos, políticas e medidas postas em prática, em diferentes países, à escala mundial (Barroso, 2006c:45-46). Para Azevedo, desenvolveram-se em todo o mundo sistemas de educação escolar que seguem uma matriz muito semelhante<sup>4</sup>, [sendo] na sua grande maioria, controlados pelos Estados nacionais, declarados obrigatórios e seguem um modelo transnacional moderno de educação (2007: 48-49). Este processo é denominado por diferentes autores de “educational policy borrowing” (empréstimo de políticas educativas).*

Barroso sustenta que, na última década do século XX, foi perceptível a “lógica de mercado” fundamentada na “eficiência” do modelo empresarial, *aparecendo de modo mais ou menos explícito na fundamentação e nos modelos de referência de algumas medidas políticas, em particular, as relacionadas com a autonomia, a gestão e a avaliação das escolas (2003a:79-80). Neste sentido, são vários os domínios onde as reformas conservadoras neoliberais pretendem introduzir alterações: o papel dos professores e a sua arena de actuação; as práticas de gestão em geral e de gestão financeira em particular; a preparação e execução de orçamentos; o recrutamento e formação de pessoal; as condições de emprego e salariais, a avaliação (de alunos, professores, gestores e de escolas); os critérios de admissão e de disciplina (Cardoso, 2003: 183-184).*

O propósito do Estado em melhorar substantivamente o nível educacional implica formas diferentes de responsabilização e monitorização das escolas, decorrendo daí uma reconceptualização do papel dos agentes educativos.

---

<sup>4</sup> Para Justino *o que faz diferença é cada vez mais a qualidade das aprendizagens, a forma como se ensina e se aprende em contexto de sala de aula, o nível de qualificação dos pais e dos professores, o ambiente social e cultural em que as crianças crescem, a eficácia dos valores sociais, as expectativas de todos face ao futuro e o sistema de oportunidades que a sociedade tem ou não tem a capacidade de criar (2010: 33).*

Convocando Dale, o *momento-chave* da indispensabilidade de uma nova descrição da relação entre o Estado e a educação prendeu-se com o debate no âmbito da chamada “*privatização*” da educação, que atravessaram a década de 1980 e ganharam força nos primeiros anos da década de 1990, em especial nos países de língua inglesa (2005: 60).

Da conceção de que o desenvolvimento das sociedades está diretamente relacionado com a eficácia dos sistemas educativos, decorre, em Portugal, a adoção de políticas educativas com um enfoque crescente nos resultados. Acentua-se, desta forma, a *importância da educação para a competitividade económica nacional num mercado cada vez mais global* (Seixas, 2001: 209).

A agenda da política educativa coloca o seu enfoque na qualidade do sistema, no desenvolvimento profissional e na avaliação do desempenho. *A educação é uma componente central da tecnologia do progresso e da modernização e esta apresenta-se como um desiderato social e político na generalidade dos países do mundo* (Azevedo, 2007: 57). O objetivo é o desenvolvimento de sistemas de educação com níveis de qualidade equiparáveis aos países europeus. Efetivamente, *os sistemas educativos europeus estão sujeitos a pressões externas de ordem económica, social e política, assim como às evoluções internas que conduzem a novos modos de regulação das organizações escolares e às práticas do trabalho docente* (Maroy, 2006: 230).

Estas políticas educativas, impregnadas de uma lógica económica, consubstanciam-se na aplicação de instrumentos de avaliação das escolas e dos professores, com enfoque nos resultados, na racionalização dos recursos e numa retórica discursiva de autonomia<sup>5</sup>, pois como refere Nóvoa, *quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua acção é controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência* (2007: 25). Esta lógica é, igualmente, visível na adoção, na educação, de uma linguagem gerencialista que leva à aplicação de termos como eficácia, eficiência e produtividade.

Para Azevedo,

---

<sup>5</sup> Natércio Afonso defende a necessidade efetiva de *dar conteúdo real à autonomia da gestão escolar*, sustentando ainda, que *as escolas públicas têm que ter capacidade de decisão, para depois poderem avaliar essas decisões. Têm que poder tomar decisões, nomeadamente em três áreas centrais: a gestão financeira, a gestão de recursos humanos e a gestão do currículo* (2007: 225).

*O sistema educativo mundial, como modelo sociocultural transnacional, que se espalha, copia, e impõe em todo o mundo, compreende um conjunto de dimensões cuja identificação provisoriamente situamos em torno das sete seguintes: a Expansão da escolarização de massas no Estado-nação, a expansão da ideologia da modernização e do progresso, a externalização dos sistemas educativos nacionais, a globalização económica, cultural e política, o sistema de comunicação científica, a acção das organizações internacionais, a educação comparada e internacional (2007: 48).*

Barroso menciona que se assiste à tentativa de criar mercados (ou quase-mercados<sup>6</sup>) educativos, transformando a ideia de “serviço público” em “serviços para clientes”, onde o “bem comum educativo” para todos é substituído por “bens” diversos, desigualmente acessíveis (2006a:37). O mesmo autor alude ainda:

*Os critérios e opções de financiamento deixam de ser objecto de uma planificação que traduza escolhas políticas definidas pelo Estado e passam a ser confiados à “mão invisível” do mercado em função de objectivos de eficácia, qualidade e excelência definidos de maneira unívoca pelas regras da concorrência. Depois do “tudo-Estado” passou-se para o “tudo-mercado”! (2006a: 37).*

Neste contexto neoliberal, a educação tem que se adequar aos novos desígnios, vendo-se na contingência de promover estratégias e ações conducentes ao seu novo papel e finalidades. Lima sustenta que *a escola passou a ser declarada incompetente e em crise sempre que a adaptação à economia e à performance competitiva não foi colocada no centro da sua missão* (2005: 27). Efetivamente, é exigido à escola que prepare os indivíduos em conformidade com as exigências do mercado de trabalho que os espera, dotando-os, segundo Apple, de *destrezas, requisitos e disposições* para fazer face aos novos desafios que se lhes colocam, enquanto futuros trabalhadores, numa sociedade cada vez mais competitiva, podendo, neste quadro, os alunos serem perspectivados como *capital humano* (2010: 61).

Nos últimos anos, a escola, sob grande pressão dos diversos setores da sociedade como os governos, *mass media* e opinião pública, adquiriu um enorme protagonismo, como se o seu desempenho fosse fator preponderante para o futuro da

---

<sup>6</sup> Encontrámos a expressão em vários autores. Ver por exemplo, Almerindo Afonso (2002a); Barroso e Viseu, (2006), Maroy (2006).



sociedade e da economia (Lima, 2005: 27). Esse protagonismo determinou, em larga medida, o virar dos holofotes sociais e políticos sobre si, no sentido de um maior controlo e escrutínio permanentes e apertados. Exemplo disso foi a possibilidade com que se viu confrontada de os pais poderem decidir qual a escola que melhor servia o projeto de educação para o seu educando. A medida de *promoção da livre escolha da escola por parte dos pais e encarregados de educação [...] implica a flexibilização dos dispositivos da matrícula escolar, [e] tende a introduzir no sistema uma lógica de “quasi-mercado”* (Maroy, 2006: 231). O Estado passaria a ter um controlo menor sobre a escola que passaria a ser dirigida como uma empresa *no quadro de um sistema de concorrência gerado pela livre-escolha da escola pelos pais. Isso permitiria a utilização de critérios de rentabilidade e eficácia baseados na “satisfação do consumidor* (Barroso e Viseu, 2006:134). Esta situação consubstancia-se, também, na liberdade de opção preconizada pelo paradigma neoliberal.

Este sistema tem vindo a ser implementado noutros países, como é o caso dos Estados Unidos onde alguns Estados locais ou distritos escolares abonam as famílias com um *voucher* (cheque-ensino) que o utilizam para pagar a escola dos seus filhos, podendo esta ser pública ou privada<sup>7</sup> (Charlot: 2007: 132). Esta situação tem repercussões ao nível da concorrência entre estabelecimentos de ensino na medida em que passa a existir uma correlação entre o número de alunos matriculados e o orçamento das escolas, passando os alunos a constituírem uma significativa fonte de financiamento.

Esta circunstância, de conceder aos pais dos alunos a liberdade de escolha da escola<sup>8</sup>, tem gerado alguma controvérsia. Na verdade, já há *um número significativo de dados empíricos que mostram existirem nítidos efeitos de estratificação e segregação, [sendo que] para os defensores de uma escola elitista esse é um bom resultado e só prova que a regulação pelo mercado funciona de maneira eficaz como mecanismo de selecção social* (Barroso e Viseu, 2006:136). Importa aqui aludir, e de

---

<sup>7</sup> Em 1991, aproximadamente dois em cada três americanos referiam que eram a favor da escolha das escolas públicas. Quando lhes foi perguntado se apoiavam um sistema de cheques-ensino que incluiria escolas públicas, privadas e religiosas, 50% mostraram-se a favor, enquanto 39% estavam contra (Henig, 2010: 58)

<sup>8</sup> A este propósito, Henig afirma: *Existem muitas perspectivas sobre a escolha da escola, e as distinções entre elas são significativas. No entanto, estão de acordo no seguinte ponto: todas as propostas para alargar a escolha da escola têm potencial para chocar com o livre exercício de escolha de alguns grupos, sendo que uns irão pagar o preço do aumento das opções para outros. Assim, a adopção da escolha educativa não nos salva da confusão de um mundo político no qual um interesse se debate com outro, e onde, normalmente, a vitória de um grupo implica a derrota de outro* (2010: 56).

acordo com LaCour, que se verificou, na maioria dos países que instituíram os cheque-ensino, um benefício para as famílias detentoras de uma situação económica favorável e com capacidade financeira para escolher, para os seus filhos, instituições escolares privadas, no caso de ser essa a sua pretensão, verificando-se, também, a deslocação de recursos financeiros atribuídos às escolas públicas, ficando estas com menos capacidade financeira para fazer face às despesas correntes e ampliou a estratificação social e económica (LaCour, 2010: 89-90).

A aplicação às escolas dos modelos de gestão empresarial e a importação de políticas dos países com melhores performances educativas condiciona as dinâmicas escolares e pode levar à conceção da educação como uma mercadoria.

Para Morgado e Ferreira:

*É necessário que os discursos e as decisões políticas sobre o ensino se centrem na ideia de que a educação, independentemente dos benefícios de índole económica, científica e tecnológica que possa transportar, é uma oportunidade por excelência para ajudar a atenuar as desigualdades sociais, para estimular o desenvolvimento de todos os cidadãos e para aprofundar o sentido democrático das comunidades educativas (2006: 83).*

Com a instituição das reformas Neoliberais, da força reguladora do mercado na educação, o Estado passou a desempenhar um maior papel de coordenação e regulação.

### 3 - O PARADIGMA DO ESTADO REGULADOR

Com o incremento da “escola de massas”, após a II Guerra Mundial, o Estado adotou nas suas políticas educativas, um modelo de regulação<sup>9</sup> “*burocrático-profissional*” que se caracterizava, por um lado, por uma regulação excessivamente

---

<sup>9</sup> O conceito de “regulação” pode ser descrito como *os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a acção dos actores [e] os modos como esses mesmos actores se apropriam delas e as transformam* (Barroso, 2006b: 12).

Antunes e Sá referem que, *segundo análises recentes, a forma da regulação ter-se-á deslocado, nos últimos anos, de uma regulação através dos inputs – isto é, das condições fornecidas ao sistema educativo – para uma regulação a posteriori, assente em determinadas realizações (outputs) do sistema* (2010, pp. 112 – 113).

burocrática e de controlo e, por outro, por uma “*regulação conjunta*” entre o Estado e os professores (Barroso, 2006b: 27-28). Deste centralismo decorre o “Estado Educador”<sup>10</sup>, defensor do *bem comum* que é a educação e a quem *competia a provisão da educação e a criação de condições para a subsistência, o funcionamento e a regulação do sistema de ensino* (Morgado, 2010: 20). Este papel de “prestador de serviços” a quem incumbia assegurar os meios e assumir os encargos, justificava uma ação eminentemente burocrata e protecionista, com o enfoque nos procedimentos e sem qualquer critério de prestação de contas.

Barroso sustenta que:

*O colapso deste regime burocrático-profissional (não só devido a factores externos de natureza económica e política), mas também internos (como a perda de confiança na sua neutralidade, imagem de ineficiência e efeitos perversos da impessoalidade), constitui uma das expressões mais visíveis da crise do Estado providência e está na origem de políticas de reestruturação do serviço público cujo principal objectivo consiste na alteração dos modos de regulação estatal* (Barroso, 2006c: 52-53).

O processo de globalização conduz à redução das funções e poderes do Estado e à redefinição do seu papel sustentando, no entanto, *as funções essenciais de provisão, de afectação e redistribuição de recursos, bem como a definição genérica de uma política educativa comum* (Lima, 2005: 28). Entrementes, importa aludir que os *Estados nacionais continuam a desempenhar um papel muito importante – somos sempre cidadãos nacionais do mundo – enquanto espaços e tempos de exercício da cidadania* (Azevedo, 2007: 112). Também para Afonso, *quando se fala em crise do Estado-nação isso não deve necessariamente querer significar a morte anunciada do Estado como organização política, nem o anacronismo da ideia ou do ideal de nação* (2001: 19).

Com efeito, à redefinição do Estado-Nação estão associados fatores de pressão externa, no sentido do desenvolvimento de sistemas educativos cada vez

---

<sup>10</sup> *A ideia do Estado Educador, concebida nos séculos XVIII e XIX e tendo atingido entre nós a sua expressão mais totalitária durante o Estado Novo, não se prende só com a função de dotar o país de uma rede de escolas, de assegurar o pagamento dos professores e de impor de forma coerciva uma escolaridade obrigatória. A juntar a esta responsabilidade de assegurar a infra-estrutura educativa, o Estado também chamou a si o monopólio da organização curricular, da definição do que se ensina, quando se ensina e mesmo como se ensina. A margem deixada às escolas, aos professores e às comunidades é mínima* (Justino, 2010: 79).

mais globais, mas igualmente a influência das condições específicas de cada país. É o caso das políticas partidárias dirigentes que influenciam e condicionam as políticas do Estado, nomeadamente as políticas educativas. Na perspectiva de Barroso, estas transformações do papel e ação do Estado, não se prendem com o *advogar “mais” ou “menos” Estado, mas de um “outro” Estado* (Barroso, 2006c: 60).

O mesmo autor sustenta que o conceito de regulação surge:

*Com o fim de reforçar a imagem de um Estado menos prescritivo e regulamentador e de uma “nova administração pública” que substitui um controlo directo e a priori sobre os processos, por um controlo remoto, e a posteriori baseado nos resultados. A referência a um “Estado regulador” pressupõe, nesta perspectiva, o reconhecimento e a existência de unidades autónomas no sistema... (Barroso, 2005: 732).*

Redução e controlo ou *reforma e descentralização* são dois eixos que passam a qualificar o exercício do Estado, pelo que, *inevitavelmente, todo este conjunto de transformações acabou por se reflectir de forma dramática no domínio da educação, um campo aberto e dinâmico, mas de grande sensibilidade às mutações políticas, económicas e sociais* (Morgado e Ferreira, 2006: 67). A escola passa, assim, a deparar-se com inúmeras influências de diversos agentes que se situam no plano global, nacional e local.

A ideologia de mercado criada pelo processo de globalização, ao promover a competitividade, leva à necessidade de regulação por parte do Estado, nomeadamente no âmbito da educação, que passou a ser encarada como um instrumento poderoso ao serviço do progresso. Desta forma, *parece haver um consenso largado sobre a importância vital da boa qualidade do sistema educativo na sobrevivência e desenvolvimento das economias nacionais* (MacBeath et al., 2005: 162).

A educação passou a estar dependente dos objetivos económicos e sociais na medida em que, como refere Azevedo, *é comumente aceite que o desenvolvimento da educação e da formação em cada país, ao longo do tempo, afecta a produtividade do trabalho e, desse modo, a capacidade de os diferentes países cooperarem e competirem nos mercados internacionais* (2007: 22). Assiste-se desta forma a uma “regulação mercantil”, afigurando-se a educação escolar, antes de mais, como *um instrumento decisivo do crescimento económico, identificado como privilegiado para a difusão e aceitação da racionalidade económica, da eficiência produtiva, do progresso técnico e da unificação social pelo consumo* (Azevedo, 2007: 60).

Para Barroso, no que respeita à educação, há três questões fundamentais na introdução de novos modos de regulação política: *o efeito de contaminação*, visível ao nível das políticas e medidas praticadas nos países à escala mundial, perceptíveis na aplicação aos sistemas educativos, por parte de educadores e governantes, de práticas utilizadas num determinado país e que funcionam; *o efeito de hibridismo que resulta da sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e acção políticas* e *o efeito mosaico que resulta do processo de construção destas mesmas políticas* com a produção de um grande número de princípios e normas *para porem em prática processos de desregulação e privatização* (2003b: 24-32).

À luz das mudanças provocadas pelo processo de globalização, nomeadamente no que reporta ao desmoronar da imagem social da escola e do papel centralizador do Estado-Educador, acrescido da crise dos sistemas educativos, parece inevitável a necessidade de reflexão sobre o novo papel do Estado na Educação, que na esteira de Stoer torna-se *o gestor da complexidade, isto é, o promotor da reorganização das estruturas dele dependentes, com vista à sua autonomização, enquanto mediador no processo de concertação social* (2001: 254).

Na sua função de regulação, decorrente, como se tem vindo a referir, de um contexto político-económico Neoliberal, ao Estado compete a criação de mecanismos que assegurem a competitividade do país face às dinâmicas de mercado, encontrando-se, desta forma, as políticas educativas profundamente influenciadas pela economia de mercado, com ênfase nos resultados (accountability), competitividade e responsabilidade (Assaél e Pavez, 2008: 42).

Na esteira de Barroso, o termo “regulação” aplicado à educação surge como forma de estabelecer *simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas* (2006c: 63). O mesmo autor sustenta ainda que:

*Muitas das referências que são feitas ao “novo” papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de “modernização” da administração pública das práticas tradicionais de controlo burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal.* (Barroso, 2006c:63).

Tradicionalmente, a administração escolar tem sido bastante centralizada (Lima, 2011) e, como sustentam Pacheco e Vieira, *apesar da existência das regulações transnacional e supranacional com vertentes nacionais, sobretudo no caso da União Europeia, as políticas educativas e curriculares têm, e decerto continuarão a*

*ter, características de um centralismo estatal, visível na aditiva montanha de normativos que traduzem de forma clara o fenómeno burocrático* (2006: 99).

Pese embora as tendências para a conceção de políticas globalizadoras, emergem formas internas de ação e organização no sentido da localização e autonomização em relação às medidas de política educativa mais globais. *As novas formas de fazer política inspiraram-se em ideias como “menos estado, melhor estado”, induzindo processos de privatização, de desregulação estatal e de descentralização* (L. Lima, 2007). Assistimos, assim, a duas lógicas de regulação do Estado: uma lógica global e outra local, pelo que *é indispensável integrar nas análises de política educativa as dimensões micropolíticas e mesopolíticas, as dinâmicas e as lógicas de acção específicas de cada contexto, de cada organização educativa e da diversidade e heterogeneidade dos actores [...] por mais relevantes que sejam actualmente os fenómenos políticos de tipo global e transnacional* (Lima e Afonso, 2002: 11).

Na lógica local, e por pressões de eficácia face à necessidade de racionalização de recursos e à crescente responsabilização, assiste-se a uma atuação tendencialmente descentralizadora, como forma de construir respostas adequadas ao perfil socioeconómico e cultural das comunidades que serve. Assim, assiste-se à difusão do princípio do “Estado Regulador” *que, em nome da eficácia e da qualidade (e reconhecendo a incapacidade da gestão centralizada) vai transferir para a periferia, para o local, para os actores, espaços significativos das suas competências anteriores* (Costa, 1997: 37). Com efeito, é num quadro de transferências de responsabilidades administrativas para a escola que se lhe exige em simultâneo o estreitamento das suas relações com a comunidade envolvente.

Na esteira de Cardoso, o Estado, na assunção de um papel regulador concede aos pais e ao mundo empresarial poder, autoridade e responsabilidade. Transforma a ação dos professores, reduzindo o seu poder de decisão, assim como a sua participação na determinação das prioridades na educação, mantendo a função de controlo dos resultados conducentes ao cumprimento eficaz dos objetivos por si definidos. Assume, também, o papel de mediador na relação entre os docentes e os pais (2003: 168). Esta nova disposição está consagrada no Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Num contexto de corresponsabilização educativa dos agentes sociais externos, à escola é concedida alguma autonomia, nos planos organizacional e financeiro. É neste quadro que os encarregados de educação são chamados a

participar na gestão das escolas, bem como no incremento da participação da comunidade, através do estabelecimento de parcerias.

Esta autonomia “decretada” e a descentralização de poderes do Estado para a escola, não se verificaram com a dimensão que era esperada. Na prática, e a *coberto deste discurso descentralizador e da publicação de normativos que aludiam à construção da autonomia das escolas, a administração central foi reforçando os seus poderes de decisão, numa lógica (re) centralizadora, não situando a escola na posição central que lhe havia sido consignada na definição das políticas educativas e curriculares* (Morgado e Ferreira, 2006: 76).

A descentralização impõe a existência de *organizações e órgãos locais não dependentes hierarquicamente da administração central do Estado e, portanto, não sujeitos ao poder de direcção do Estado, autónomos administrativa e financeiramente, com competências próprias e representando os interesses locais* (Formosinho e Machado, 2005: 121). Com efeito, a descentralização implica a existência de organismos com autonomia de decisão e funcionamento face aos órgãos de poder central. Lima sustenta que quer a descentralização, quer a participação *não são puras técnicas de gestão eficaz com vista à racionalização e optimização. A autonomia, reduzida à decisão sobre dimensões técnicas e operacionais, transforma-se em mero elogio da diversidade de formas de execução periférica das decisões centralmente definidas pelas hierarquias centrais* (2005: 28).

Com a descentralização de competências, o Estado passa a assumir um papel mais de orientação e regulação e menos de controlador. De acordo com Neto-Mendes, *parece ficar claro que a regulação, ao pressupor uma intervenção directa ou indirecta do Estado, inclui as formas de condicionamento da actividade, assumam estas a forma de coordenação ou de controlo das acções dos actores envolvidos* (2004b: 25).

As políticas educativas nacionais resultam, agora, de processos de atuação entre diferentes agentes. Com esta dinâmica de autonomização das organizações educativas, são criadas as condições para que sejam tomadas as decisões de forma contextualizada, pelo que *o poder de decisão deve estar mais próximo dos centros de intervenção, responsabilizando directamente os actores educativos* (Nóvoa, 1992:17).

Barroso sustenta que a regulação do sistema educativo *não pode ser vista como um processo único, automático e previsível, mas como um processo compósito* (2003b: 40). Refere, ainda:

*Embora no quadro do sistema público de ensino o Estado constitua uma fonte essencial de regulação, ele não é a única, nem, por vezes, a mais decisiva nos resultados finais obtidos. A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, o equilíbrio ou a transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interacção dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político (2003b: 40).*

Segundo o mesmo autor, nos processos de regulação das políticas públicas de educação em Portugal, existem *três níveis de regulação diferentes mas complementares: a regulação transnacional, a regulação nacional, a microrregulação local*. A *regulação transnacional* resulta, por um lado, da sujeição que os países periféricos têm em relação aos países centrais, relativamente a um conjunto de constrangimentos estruturais que podem ser políticos, económicos, entre outros; por outro lado, a existência de estruturas *supra-nacionais* como a União Europeia que, com os financiamentos prestados condiciona as políticas educativas. A *regulação nacional*, que se situa no modo como o Estado e a sua administração executam a *coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da acção dos diferentes actores sociais e seus resultados*. A microrregulação local que pode ser definida como o *processo de coordenação da acção dos actores no terreno que resulta do confronto, interacção, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, numa perspectiva vertical entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspectiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional) – escolas, territórios educativos, municípios, etc. (2006c: 44 - 57).*

Na sua função reguladora, o Estado assume-se, então, como actor presente em todos os processos sociais, desenvolvendo o seu trabalho através de uma postura produtiva que, por sua vez, se vai realizar através da gestão e da articulação das diferentes actividades da sociedade (Stoer, 2001: 254).

A nova forma de regulação, baseada nas ligações Estado – mercado – sociedade civil, induz a existência de dinâmicas de corresponsabilização e cooperação entre todos. No entender de Barroso, *a tentativa de superar esta dicotomia entre estado e mercado através de novas formas de governo da coisa pública e de coordenação da acção social está na origem da difusão, na ciência política, na ciência económica e nas ciências sociais em geral, de um novo conceito, de origem inglesa [...] de “governance” (2006c: 61).*



Esta *nova forma de governação* (Stoer, 2001: 255), que, por seu turno, Santos designa de *matriz regulatória do neoliberalismo* (2006: 371), cria as condições para que, numa convergência de esforços e de ações, as organizações detenham o poder na sociedade, num quadro de políticas educativas conducentes ao equilíbrio de forças entre o papel regulador do Estado, a participação da sociedade e o contexto e dinâmicas específicas da organização educativa. Nesta perspetiva, Charlot considera que a escola tem que atender a estas *novas lógicas*, na medida em que *passa a ser interpelada sobre a sua qualidade e avaliada repetidamente. Deve elaborar projectos, celebrar contratos, firmar parcerias, colaborar cada vez mais com o meio local, etc. Essas lógicas novas atropelam o funcionamento tradicional da escola e a identidade dos seus professores* (2007: 131).

Estes novos reptos com que a escola é comportada obrigam à sua reorganização no sentido de criação de instrumentos e procedimentos de avaliação, não só dos alunos, mas igualmente dos professores e da própria organização, situação em que o Estado exerce o seu papel de regulador e avaliador.

#### 4 – O ESTADO AVALIADOR

A relevância atribuída à avaliação, pelos *governos conservadores dos países centrais* conduziu ao aparecimento da expressão *Estado-Avaliador*, que se traduz na adoção, por parte do Estado, de um *ethos competitivo, passando a admitir a lógica e a ideologia do mercado para redefinir e reorganizar o domínio público, nomeadamente através da importação para o campo educacional de modelos de gestão privada* (Afonso, 2002c: 118). Assim, a avaliação é percecionada como uma ferramenta de controlo e de responsabilização das escolas e dos seus agentes.

Segundo Seixas, o conceito de Estado-avaliador surge através de dois diferentes discursos:

*Um discurso político e europeu e outro económico e fundamentalmente americano. A concepção do Estado avaliador como uma dimensão da modernização política da sociedade, implicando uma delegação de poderes, tende a prevalecer em países como a França, Suécia e Bélgica. Países como o Reino Unido e a Holanda, pioneiros na implementação do Estado avaliador, tendem a privilegiar um discurso mais económico e tecnocrático* (2001: 216).

A avaliação passou a servir como instrumento de desregulação social e foi uma forma de introduzir a lógica de mercado na esfera do Estado e da educação pública (Afonso, 1998: 76), passando a ser, igualmente, um instrumento de pressão no sentido da melhoria do desempenho dos sistemas de ensino, cabendo ao Estado a função de regulador e avaliador. Este mesmo Estado pretende e esforça-se por introduzir nas organizações escolares uma dinâmica gerencialista empresarial com o objetivo de promover o mérito e atingir elevados níveis de proficiência e eficácia.

Assim, e no entender de Seixas, o conceito de avaliação sofreu uma mudança com o advento do Estado-avaliador, passando a ser considerada, *juntamente com a autonomia institucional, um instrumento estratégico essencial de articulação entre as políticas educativas definidas pelo Estado e a sua interpretação e cumprimento a nível institucional* (Seixas, 2001: 217). Podemos assim dizer, e de acordo com Afonso, que a emergência desta nova conceção de Estado-avaliador sinaliza o facto de *estar em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controlo pelo Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas* (2001: 25).

Este novo paradigma avaliativo com características gestionárias opõe-se à política educativa anterior aos anos oitenta e noventa do século passado. De facto, “o Mundo Lento” onde a competição era evitada *mercê de políticas proteccionistas, foi substituído por um Novo, repleto de alternativas, pondo em causa a subsistência das organizações que não integram, ainda, as regras deste novo jogo* (Seixo, 2007: 2). A *preocupação com os produtos, mais do que com os processos, é uma das tónicas da avaliação no contexto do Estado-avaliador*, o que conduziu à utilização da avaliação como forma de *racionalização e de redução da responsabilidade do Estado* (Afonso, 2002c: 118).

A ideia de que ao Estado compete a função de avaliador, por oposição ao Estado-educador é sustentada por Natércio Afonso que entende que é necessário passar do paradigma do Estado educador para o paradigma do Estado avaliador *que fornece recursos, que define grandes objectivos, e que depois intervém numa lógica de garantir a coerência, a eficácia, evitar derivas e posturas corporativas, localistas e de interesses privados* (2007: 226). O Estado assume-se não só como avaliador, mas igualmente como supervisor e regulador no sentido da verificação da conformidade das práticas com as políticas educativas instituídas, surgindo, desta forma, a avaliação como um instrumento de regulação e controlo do Estado. No entender de Lima, *parece claro que à avaliação virá a ser conferido o estatuto de fiel da balança, de selo de*

*garantia ou de certificado de qualidade, procurando-se desta forma repor a confiança social no sistema, entretanto perdida ou abalada e cobrindo défices de legitimidade* (Lima, 2002b: 107).

O Estado necessita de adotar procedimentos de avaliação como forma de controlar o funcionamento do sistema educativo e a qualidade da educação *acentuando a importância da educação para a competitividade económica nacional num mercado cada vez mais global* (Seixas, 2001: 209). A avaliação é um dos procedimentos mais usados para controlar a qualidade da educação e como instrumento de prestação de contas (Broadfoot, 2000: 44).

Com a emergência do que hoje se designa por Sociedade da Informação e do Conhecimento, as expectativas em relação aos sistemas educativos e as exigências colocadas às escolas e aos professores têm aumentado fortemente (Morgado e Ferreira, 2006: 61). A educação é tida como *uma componente central da tecnologia do progresso e da modernização e esta apresenta-se como um desiderato social e político na generalidade dos países do mundo* (Azevedo, 2007: 57). Deste modo se justifica a relevância que a escola tem nas sociedades contemporâneas e o correspondente grau de exigência que lhe é acometido face à necessidade de encontrar soluções capazes de responder à enorme competitividade e exigências atuais. Esta asserção está de acordo com Nóvoa quando refere que *vivemos em sociedades da competição. Em sociedades definidas pela concorrência, pela disputa entre pessoas, entre empresas, entre instituições. A competição deixou de ser um “resultado” para passar a ser um “processo” que determina as nossas vidas* (2004: 1).

Para Teodoro e Torres, o conjunto de reformas relacionadas com o desafio internacional, podem ser referidas do subsequente modo:

*Reformas baseadas na competição”, caracterizando-se pela realização de esforços no sentido de criar standards de performance mensuráveis, através de testes extensivos estandardizados (o novo movimento de standards e de accountability), pela introdução de novos métodos de ensino e de aprendizagem que permitam melhores performances a mais baixos custos [...], e pelo aperfeiçoamento na selecção e formação dos professores* (2005: 13).

A avaliação, embora assumindo características diferentes entre os diferentes países, tem sido uma das particularidades dos sistemas de ensino modernos, como forma de prestar informações sobre a qualidade do serviço e da rentabilização dos recursos financeiros (Broadfoot, 2000: 50). Não é de admirar, portanto, que a

avaliação seja utilizada como instrumento de prestação de contas e se apresente como um dos eixos estruturantes das políticas públicas, em geral, e das políticas educacionais, em particular (Afonso 2001: 27). O mesmo autor sustenta ainda que *numa sociedade democrática, para se poder prestar contas deve avaliar-se de forma fundamentada e o mais possível objectiva*. Assim, a prestação de contas tida como meio de explicar e justificar o que é feito, como é feito e porque é feito, implica que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou de autoavaliação (Afonso, 2010: 153).

A competitividade acarreta uma crescente importância nos resultados obtidos pelos sistemas de educação. Para Nóvoa, os *rankings* internacionais de literacia e desempenho escolar têm um grande impacto público e *tendem a constituir-se em elemento central de definição (ou, pelo menos, de legitimação) das políticas educativas* (2004: 1).

Em Portugal o “*ranking*” das escolas secundárias foi divulgado, pela primeira vez, no ano 2001<sup>11</sup>. Sobre este assunto, Neto-Mendes, Costa e Ventura referem:

*A elaboração de um ranking das escolas secundárias portuguesas [...], parece ser comandada pela ideia da comparação dos resultados escolares, o que, se preferirmos, pode perspectivar igualmente o desejo, por parte das autoridades, de apresentar à sociedade civil um instrumento socialmente credível de avaliação das escolas, de fácil leitura, de significado directo e linear. A mensagem parece ser clara: não queremos que haja dúvidas sobre quais são as melhores escolas, as mais «eficazes», tal como se afirma sem rodeios quais são as piores. O objectivo parece também ele emergir com uma grande clareza: as pessoas ganham em conhecer as escolas que obtêm os melhores resultados escolares através de uma divulgação pública que só por si garante já o estímulo e é o prémio merecido para quem se esforça, os professores. Ao invés, a publicitação dos maus resultados constitui uma sanção pública que se espera possa encorajar a busca de melhorias, quiçá olhando para as melhores escolas como modelos a imitar* (2003: 2).

---

<sup>11</sup> Na Inglaterra, por exemplo, a divulgação do “*ranking*” de escolas motivou uma onda de protestos e um grande número de matéria na imprensa. De um lado, a opinião pública culpando as escolas pelo baixo desempenho dos alunos e de outro, os professores, sentindo-se acusados por serem responsabilizados por esses resultados sem a análise dos factores que influenciam a aprendizagem e que eles não podem controlar (Fontanive, 1997).

Para Rodrigues<sup>12</sup>, os *rankings* das escolas estão a ocupar um espaço que deveria pertencer à avaliação. Para a autora:

*O ranking reduz a informação a um mínimo insuficiente e dá das escolas uma imagem muito limitada que ignora a complexidade das condições efectivas de ensino e aprendizagem. Por exemplo, não distingue as escolas de maior dimensão das de reduzida dimensão; não distingue as escolas que têm cursos tecnológicos ou diversidade de oferta curricular das escolas que estão mais centradas numa única oferta educativa; e não distingue a localização das escolas, ou seja, as características dos contextos sociais de inserção (2007: 176).*

É no contexto de exigência social de uma escola aprendente e promotora da equidade, que se inscrevem os mecanismos de verificação da qualidade, nomeadamente a avaliação do desempenho docente, bem como medidas de política educativa conducentes à prestação de contas, da *accountability*, que, na opinião de Afonso, nos encontramos *numa fase ainda inicial de construção de modelos e sistemas de accountability em educação* (2009a: 66).

Assim, Afonso sustenta que o Estado-avaliador é visível nas pressões que são exercidas sobre as escolas em diferentes domínios, designadamente na avaliação externa e *através do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados académicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos* (Afonso 2001: 26). O movimento que valoriza principalmente as dimensões mensuráveis, comparativas e avaliativas da educação, conduziu à emergência da “*educação contábil*”<sup>13</sup>, isto é, *a educação que conta - aquela que é orientada segundo objectivos precisos e que dessa forma se torna contável através da acção de instâncias de contadoria e dos respectivos agentes e processos contadores* (Lima: 2002b: 106). Para o mesmo autor, a avaliação enquanto atividade educativa tradicional é *agora apresentada como inovadora técnica de gestão e de controlo da qualidade, transitando da literatura educacional para a literatura do management em termos renovados e pretensamente dignificados*, tendo sido, igualmente, transformada

---

<sup>12</sup> Esta comunicação foi proferida enquanto Ministra da Educação.

<sup>13</sup> O mesmo autor refere ainda que *a educação contábil define a educação que conta em função do carácter contável, mensurável e comparável dos “resultados” educativos produzidos, tendendo a conceptualizar o aluno/educando como uma “matéria-prima” moldável através de processos de “produção” escolar (processos de tipo input/output* (L. Lima, 2006: 47).

num meio por excelência de *controlo político e administrativo, científico e pedagógico* (Lima, 2002b: 106 - 107). Deste contexto decorre a enorme pressão com que se debatem os sistemas educativos. Convocando Seixas, *o desenvolvimento de uma nova ética social, assente nos valores da excelência e da competitividade, parece ser um dos propósitos do Estado Avaliador* (2001: 219).

Recorrendo a novos mecanismos, o Estado, embora descentralizando competências, mantém o controlo dos sistemas de educação, nomeadamente através da implementação de dispositivos de prestação pública de contas relativamente ao cumprimento das diretivas no que diz respeito aos objetivos delineados. Assiste-se, assim, a um incremento de variados dispositivos de controlo operacionalizados por um conjunto de meios que compreendem a *avaliação, modelos e monitorização e supervisão de práticas* (Maroy, 2006: 231).

A qualidade do serviço prestado pelas escolas é um fator essencial, mormente, o ensino ministrado aos alunos. Este interesse crescente pela qualidade sustenta-se *não só pela contribuição positiva que o investimento em capital humano tem sobre o crescimento económico mas também pelos efeitos sociais benéficos que a formação adquirida na escola gera sobre o conjunto dos cidadãos de um país* (Díaz, 2003: 7). Atualmente, a transformação das sociedades é constante, impondo desafios permanentes de *renovação e melhoria exigindo-se para o cidadão do século XXI uma educação/formação que o prepare para poder integrar-se numa realidade que muda continuamente e se torna cada vez mais complexa* (Morgado e Ferreira, 2006: 61). O conhecimento é um requisito de grande valor e a qualidade, como já foi referido, um fator indispensável. *A aprendizagem ao longo da vida tornou-se o elemento-chave para controlar o futuro a nível profissional e pessoal, permitindo às pessoas participar na sociedade como cidadãos activos e proactivos*” (MacBeath et al., 2005: 162). A escola teve que reorientar a sua ação de modo a se adaptar a todas as transformações da sociedade.

Em essência, é perceptível uma conjuntura onde são premiados os que melhor se adaptarem às *regras do jogo* adotando estratégias e procedimentos imprescindíveis para que os resultados apareçam (Antunes e Sá, 2010: 136).

Neste ponto de análise, refira-se que a condição de *Estado-mínimo* preceituado pelas ideologias Neoliberais não foi concretizada. De facto, o elevado grau de produção normativa e de emanação de prescrições por parte dos serviços centrais continua a caracterizar a ação do Estado no que concerne à gestão da vida das organizações, nomeadamente, das escolas. O Estado que deveria *governar menos*

(Gil, 2009:45) recorre a novas formas de controlo estratégico de todo o aparelho educativo nacional.





## CAPÍTULO II – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO E A PROFISSÃO DOCENTE

*A escola como organização ou unidade social constituiu-se, historicamente, enquanto estrutura social, através da agência humana. É uma criação histórico-cultural, não um dado da natureza*

Lima, 2010: 17

A problemática da avaliação, especificamente da avaliação do desempenho docente impõe uma visão e um enquadramento abrangentes, em diversos domínios. No primeiro capítulo, circunscrevemos a avaliação no âmbito das políticas educativas e nas demandas de novas formas de atuação e de concetualização da educação e dos seus agentes. Urge agora uma abordagem ao estudo da escola como organização, pois como sustenta Lima:

*A avaliação educacional de alunos, cursos, escolas ou departamentos, entre outros elementos, realiza-se necessariamente por referência, implícita ou explícita, a concepções, imagens ou representações de organização escolar. [...] O que não significa que tais referenciais sejam formalmente ou cabalmente conhecidos dos actores, ou sequer se encontrem suficientemente explicitados ou expressos, ou ainda se apresentem constitutivamente integrados e internamente coerentes, de forma a poderem ser facilmente reconhecidos e classificados de acordo com as sínteses teóricas disponíveis (Lima, 2010: 22).*

Na mesma linha de pensamento, Costa sustenta que *a análise dos fenómenos educacionais não pode ignorar a variável escola na sua dimensão organizacional* (2003: 23).

As escolas são organizações complexas (Blase, 1991; Afonso, 2002d; Guerra, 2003a;) ou como sustenta Mendes *estão longe de se caracterizarem pela simplicidade e previsibilidade* (1999: 83). Com efeito, pela diversidade de agentes, de interesses, de funções e pela existência de hierarquias numa realidade, no caso dos professores,

onde o grau de formação é, *grosso modo*, análogo, facilmente se entende que as escolas estão longe de se constituírem espaços caracterizados pela simplicidade de ação e gestão. Na verdade, as escolas são *espaços onde se actualizam relações de poder, de conflito e de negociação, um lugar onde se expressam interesses e perspectivas divergentes e objectivos não consensuais* (Afonso, 2002d: 36).

Desta forma, Nóvoa refere:

*As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia stricto sensu* (1995b: 16).

Em Portugal, a escola como organização foi, a partir dos anos oitenta do século passado, objeto de estudo de diversos investigadores (Barroso, 1995; Nóvoa 1995; Lima, 1996; Costa, 2003). Assim, e de acordo com Barroso, foi a partir dos anos oitenta que se verificou um crescimento dos estudos *centrados na escola como um todo, numa apreciação holística da sua organização específica* (Barroso, 1995: 395). Para Costa, durante a década de 70 e princípios de 80 assistiu-se a um *movimento de valorização da escola-organização*, em duas vertentes: i) como objeto de investigação onde surge um número significativo de estudos e ii) *como estratégia de intervenção nos contextos educativos de vários países*” (2003: 21).

A escola como organização foi inicialmente estudada à luz de teorias aplicadas ao mundo empresarial. No entanto, como refere Nóvoa, *as escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta* (1992: 16).

Para Hutmacher, existem vários fundamentos para a não comparação das escolas com as empresas: por um lado, *elas cuidam de seres humanos, realizando uma acção com fortes implicações ideológicas e políticas; por outro lado, a maior parte dos trabalhadores (os alunos) têm como “objecto” o seu próprio desenvolvimento, devendo os profissionais facilitar este trabalho de autoconstrução* (1992: 58). Na mesma linha de pensamento, Guerra, ao conceder às escolas características

específicas, também corrobora com a perspectiva de que as escolas são organizações distintas das organizações do mundo empresarial:

*A particularidade e ambiguidade dos seus objectivos, a configuração das equipas de pessoal, a intervenção de elementos externos, a obrigatoriedade de algumas das etapas, a forte carga de valores que nelas é equacionado, a variedade de instituições ligadas ao sistema educativo e a uma sociedade, etc., conferem-lhes um carácter dificilmente comparável ao das organizações comerciais ou industriais (Guerra, 2003a: 31).*

Torres considera que a hetero-organização é uma das características que mais distingue as organizações escolares *conferindo, desde logo, às suas abordagens um cariz mais complexo e polifacetado e, não raras vezes controverso* (1997: 55). Para a mesma autora *a focalização da escola como organização exigirá, pelo menos, a consideração de dois níveis de análise: o nível normativo externamente produzido e o nível das práticas organizacionalmente actualizadas* (Torres, 1997: 55). Para Nóvoa, *a escola-organização assume-se como uma espécie de entre-dois onde se exprime o debate educativo e se realiza a acção pedagógica* (1995b: 20).

Ao reconhecerem características específicas à escola, muitos foram os autores que consideraram pertinente o estudo específico da escola como organização, quer nos seus aspetos técnicos, quer na componente social, de relações interpessoais. Assim, é possível encontrar um conjunto de aceções para a escola como organização. Lima, considera que *as organizações, e designadamente a escola, são unidades socialmente construídas* (1998: 41).

Para Azevedo,

*As escolas são organizações que aprendem; de outro modo, se tudo sabem de antemão, não serão organizações educativas. São organizações que aprendem a recolher e tratar a sua própria informação e a torná-la útil, que aprendem a promover o diálogo entre os vários intervenientes e interesses que conflituam na escola, que aprendem a identificar problemas, encontrar soluções e avaliá-las, que aprendem, quem diria!, como qualquer aluno, praticando, experimentando, cometendo erros, corrigindo* (2001: 229).

Por sua vez, Estêvão sustenta que *a escola pode compreender-se como uma organização plural, ou um mundo de mundos, uma vez que é perpassada, entre*

*outros, pelos princípios ou lógicas do mundo doméstico, do mundo industrial, do mundo cívico, do mundo mercantil e do mundo mundial...* (2010: 207).

Para Nóvoa, as características organizacionais das escolas situam-se em três grandes áreas: i) a *estrutura física da escola* que inclui, por exemplo, os recursos materiais e físicos, a organização dos espaços e das turmas; ii) a *estrutura administrativa da escola* que abrange a tomada de decisão, a gestão, direção bem como o pessoal docente e não docente, a relação e participação na comunidade, entre outros e iii) a *estrutura social da escola* que abarca as relações interpessoais (alunos, pessoal docente e não docente, participação dos pais e encarregados de educação e a cultura de escola) (Nóvoa, 1992: 25).

No decorrer deste ponto do nosso trabalho, os termos escola e organização são, evidentemente, centrais pelo que consideramos pertinente uma breve abordagem aos conceitos, o que faremos no ponto seguinte.

## **1- ESCOLA: CONCEITO**

A clarificação do conceito de escola afigurou-se-nos útil para uma melhor compreensão e enquadramento da mesma como organização, até porque *a escola revela-se um objecto de estudo complexo e polifacetado, construído sob variadas influências teóricas e tradições disciplinares* (Lima, 2011: 148).

Preliminarmente é importante referir que quando se refere o termo escola, este diz respeito à escola enquanto instituição e não aos estabelecimentos de ensino, em particular.

Como refere Barroso:

*O termo “escola” vai progressivamente deixar de significar cada estabelecimento de ensino, para abranger o próprio “serviço” nacional que assegura o ensino aos alunos. Estes deixam de ser vistos como “trabalhadores” e passam a ser vistos como matéria-prima, destinatários, consumidores, utentes ou clientes. A “organização” é a “empresa educação nacional” (o Ministério), de que as escolas são meras agências* (1995: 403).

Uma análise da literatura permitiu-nos constatar a pluralidade de conceitos atribuídos à escola, apresentando diferentes olhares, perspectivas, mas, verificando-se,

também, muitos pontos comuns.

Assim, para Tyler, a escola é a *entidade administrativa local que se ocupa da instrução do jovem face a face e que, normalmente tem uma só sede* (1991: 18). Já Good e Weinstein consideram a escola como o *lugar onde os jovens desenvolvem um conjunto de competências que contribuem para a sua definição como pessoas e como membros de uma comunidade, durante um período decisivo da sua vida* (1992: 93). Na perspetiva de Dubet, a escola é detida como *um aparelho de socialização encarregado de transmitir uma cultura e de distribuir qualificações* (1996: 170).

Todas as definições supraditas assentam na significação da escola enquanto espaço de aprendizagem e de aquisição de competências dos alunos. No entanto, outros autores, adotando uma perspetiva diferente, centram a definição de escola nos seus aspetos estruturais e organizacionais.

Neste quadro, Sarmento descreve globalmente a escola, como *uma organização com identidade própria, dotada de autonomia relativa face ao Estado e às demais estruturas e instituições sociais, espaço de acção e interacção onde se configura a sua diferença e produzem distintos processos e resultados na educação dos alunos* (2000: 92). Para Lima, a escola constitui um *empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada* (1998: 47). Blau e Scott classificam a escola como uma *organização de serviços* cuja função principal consiste em servir os seus clientes (1979: 67). Costa e Ventura advogam que as escolas são *cada vez mais percebidas como unidades organizacionais com uma individualidade própria, localmente bem identificadas, distintas de outras suas congéneres* (2002: 106). Azevedo preceitua a escola como *organização qualificante, capaz de responder diversamente e com flexibilidade, com um grande sentido de responsabilidade social perante aqueles a quem serve* (Azevedo, 2001: 229). Guerra, por sua vez, considera a escola *uma organização complexa na qual interagem, internamente, diversos elementos (materiais, pessoais, funcionais, etc.) e com diversos meios envolventes* (2003a: 32).

Por sua vez, Lima defende:

*A investigação académica, porém, tem revelado que as escolas são construções históricas e sociais, não apenas dotadas de estruturas formais representadas no organigrama, mas são também arenas políticas e culturais, estruturas simbólicas e subjectivas, ou seja, instituições frequentemente construídas através da longa duração, cuja «identidade» e perenidade se arriscam a «sobreviver» e a*

*ultrapassar as acções de modernização tecnocrática e de reengenharia organizacional por parte de quem, só transitoriamente, assume num dado momento histórico o poder formal, eventualmente com pouca humildade e com excesso de voluntarismo (2011: 101).*

Todas estas noções centram o conceito de escola numa perspectiva organizacional, com todas as suas dinâmicas. São espaços de ação, de diversos atores, com diferentes funções e cujo papel central é de ministrar um ensino que se pretende de qualidade e com equidade a todos os alunos.

Faremos então, de seguida, uma breve abordagem ao conceito de organização.

## **2- CONCEITO DE ORGANIZAÇÃO**

O estudo das organizações constitui um tema de grande importância na sociedade moderna, considerada uma *sociedade das organizações* (Etzioni, 1984: 142).

Como sustentam Bertrand e Guillemet, *as organizações estão em toda a parte; organizam a vida de cada um e qualquer pessoa é chamada, quer para trabalhar numa destas organizações, quer para se relacionar com algumas delas ou, muito simplesmente, para lá viver* (1988: 11). No mesmo sentido, Estêvão refere que *as organizações enquanto grandes realizações da modernidade são cada vez mais os meios privilegiados pelos quais as pessoas participam na vida social, de tal modo que a vida pública está progressivamente a equivaler mais à vida organizacional* (1998: 175). Acresce ainda a ideia de que *das sociedades modernas, das organizações emerge o “homem organizacional” que participa, simultaneamente, de várias organizações* (Chiavenato, 2001b: 58). Desta forma, *se a vida humana está-se tornando cada vez mais organizacional, um conhecimento melhor das estruturas de organização em que tal vida se desenvolve pode permitir um confronto mais realístico dos problemas a ela associados* (Hall, 1971: 47).

Como referem Bertrand e Guillemet, o século XX assume-se também, como o da *formalização das organizações*, onde é visível a existência de estudos levados a cabo por investigadores e ao aparecimento de disciplinas específicas como a Sociologia das organizações, cujo objeto de estudo se prende com uma abordagem

holística das organizações (1988: 11).

Ao percorrermos a literatura na pesquisa do conceito de organização, depressa nos deparámos com uma diversidade de concepções do termo, não existindo uma noção genérica e comum. No entanto, *é difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola, ou até mesmo uma ilustração ou exemplificação dessas definições que não inclua a escola, nomeando-a expressamente* (Lima, 1998: 48).

Ao conceito de organização são adidos termos distintos como *organização formal* (Blau e Scott, 1979:17) ou *organização complexa* (Thompson, 1967: 10; Etzioni, 1974: 11; Morgan, 1990: 3; Bilhim, 1996: 35; Bolman e Deal, 2008: 23). Na verdade, para Bertrand e Guillemet, *uma característica das organizações contemporâneas é a sua complexidade crescente. [...] Um sistema é complexo quando é composto por uma grande variedade de elementos que possuem funções diversas* (1988: 69).

Hutmacher define organização como *um colectivo humano coordenado, orientado para uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões do poder* (1992: 58). Numa perspetiva semelhante, Scott define as organizações como estruturas sociais edificadas por pessoas para apoiar o exercício colaborativo de determinadas metas (1992:10). Desta forma, as organizações são definidas e encaradas como formas ou sistemas de realização de objetivos (Bertrand e Guillemet, 1988: 114; Lima, 1998: 69).

Para Silva, numa perspetiva política, a *organização é encarada como um espaço de confrontação, onde cada actor ou grupo, dotado de interesses próprios, utiliza estrategicamente a sua margem de liberdade explorando em seu proveito as «zonas de incerteza» com vista à concretização dos seus objectivos* (2010: 102).

Na óptica de Sanches,

*As organizações são constituídas por redes de circuitos não lineares de retroacção que funcionam em conexão com outras pessoas, outras organizações, outros contextos [...]. As organizações tendem a agir como paradoxos que as colocam em extremos opostos de um continuum da acção estratégica* (2009: 100).

Bertrand e Guillemet consideram a existência de dois tipos de organização: i) as organizações abertas que, perante o meio, apresentam alguma abertura e ii) as organizações fechadas que valorizam a sua estrutura interna na regulação dos seus

assuntos e procedimentos (1988: 69). Para Chiavenato, *uma organização somente existe quando: i) há pessoas capazes de se comunicar entre si (interação); ii) elas estão dispostas a contribuir com ação (cooperação) e iii) elas cumprem um propósito comum (objetivos)* (2001a: 126).

Para os autores neoclássicos a organização assume dois significados diferentes. Por um lado, é compreendida como uma *entidade social dirigida para objetivos específicos e deliberadamente estruturados. Toda a organização é uma entidade social pois é constituída por pessoas* e, por outro lado, assenta numa *função administrativa e parte integrante do processo administrativo. Nesse sentido, a palavra organização significa o ato de organizar, estruturar e integrar os recursos e os órgãos incumbidos de sua administração, bem como estabelecer relações entre ele* (Chiavenato, 2001a: 245 - 246).

Convocando Blau, uma organização é *um sistema de mobilização e coordenação de esforços de vários grupos, tipicamente especializados, para a consecução de objetivos comuns* (1971: 128).

De uma maneira geral, as noções de organização compreendem diferentes agentes com diferentes funções, numa dinâmica relacional, mas com propósitos e metas comuns a atingir. Uns autores dão mais relevância à parte técnica da organização e outros atribuem maior ênfase ao lado humano, social, o que nos conduz a uma análise das teorias organizacionais que sustentam as diferentes visões e perspectivas das organizações, até porque, como sustenta Costa, *a definição de organização assume conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo* (2003: 12).

Assim, o estudo e a compreensão da escola como organização passaram a incluir uma abordagem às diferentes *imagens organizacionais* (Costa, 2003: 12), ou *metáforas organizacionais* (Lima, 2010: 19) que caracterizam a escola e que permitem diferentes interpretações e visualizações.

### 3- TIPOLOGIAS DE ANÁLISE ORGANIZACIONAL

A existência de uma grande diversidade de concepções das organizações é perceptível na análise da literatura, até porque *estamos em presença de um campo de investigação plurifacetado, constituído por modelos teóricos (teorias organizacionais) que enformam os diversos posicionamentos* (Costa, 2003:12).



Uma análise correta e completa da escola bem como das práticas e políticas nela instituídas, pressupõe um entendimento das diferentes teorias e perspectivas que lhe foram sendo atribuídas.

Para Lima:

*Uma análise das políticas e práticas de avaliação educacional em contexto escolar beneficiará muito de um exercício de hermenêutica organizacional, através do qual se procederá ao inventário crítico e respectiva interpretação de concepções de organizacionais de escola, implícitas e explícitas... (2010: 42).*

Cano sustenta uma opinião semelhante pois refere que é fundamental uma análise preliminar *aos paradigmas e às teorias da organização escolar para chegar à compreensão da escola como organização* (2003: 132). Chiavenato, relativamente às teorias sobre as organizações, alude, entre outras, à *Teoria Clássica* e *Teoria das Relações Humanas* (2001a: 96). Para o mesmo autor, a Teoria Clássica *recebe o nome de teoria da máquina pelo fato de considerar a organização sob o prisma do comportamento mecânico de uma máquina [...] preocupando-se com a organização formal, descuidando-se da organização informal* (2001a: 105). Pelo contrário, a *Teoria das Relações Humanas trata a organização como grupos de pessoas, enfatiza as pessoas, coloca ênfase nas relações humanas, concede autonomia, confiança e abertura* (Chiavenato, 2001a: 144).

As teorias da organização educacional dividem-se, numa outra perspetiva, em *Teorias Clássicas* e *Teorias Modernas* (Husén e Postlethwaite, 1985).

Bertrand e Guillemet apontam quatro tipos de modelos organizacionais, que sintetizam no quadro seguinte<sup>14</sup> (quadro 1):

---

<sup>14</sup> - Para a construção deste quadro, os autores basearam-se em diversos autores, designadamente em Peters e Waterman (1987: 103).

**Quadro 1 – Quatro tipos de modelos de organização**

<b>Tipo 1</b>	<b>Tipo 2</b>	<b>Tipo 3</b>	<b>Tipo 4</b>
Modelos Racionais fechados (1900-1930)	Modelos sociais fechados (1930-1960)	Modelos racionais abertos (1960-1970)	Modelos sociais abertos (depois de 1970)
Taylor (1911) Weber (1925) Fayol (1916) Gullick e Urwick (1937)	Bernard (1938) Roethlisberger e Dickson (1939) Mayo (1945) Selznick (1949) McGregor 1960)	Udy (1959) Woodward (1965) Thompson (1967) Perrow (1967) Blau e Schoenherr (1971)	Hickson (1971) March e Olsen (1976) Weick (1979) Peters e Waterman (1979)

Fonte: Bertrand e Guillemet, 1988: 17.

Bolman e Deal circunscrevem as teorias das organizações a quatro quadros: Estrutural, Recursos Humanos, Político e Simbólico, (quadro 2). Os autores consideram profícuo o uso de mais do que uma lente para a compreensão da realidade, neste caso, as organizações. É nesse sentido que propõem a observação e análise das organizações através de quatro conceitos centrais que tornam possível olhar para a mesma realidade com várias lentes ou pontos de vista. (2008: 21).

**Quadro 2 – Teoria das organizações, segundo Bolman e Deal.**

	<b>Estrutural</b>	<b>Recursos humanos</b>	<b>Político</b>	<b>Simbólico</b>
<b>Metáfora para a organização</b>	Fábrica ou máquina	Família	Selva	Carnaval Templo Teatro
<b>Conceitos centrais</b>	Regras Papeis objectivos Políticas tecnologia contexto	Necessidades Aptidões Relações	Poder Conflito Competição Política organizacional	Cultura Sentido Metáfora Ritual Cerimónia Histórias Heróis
<b>Imagem de liderança</b>	Arquitectura social	Fortalecimento	Advocacia e habilidade política	Inspiração
<b>Desafio da liderança de base</b>	Adaptação entre estrutura, tarefa, tecnologia e meio	Alinhar as necessidades organizacionais e humanas	Desenvolver a base de poder para a agenda	Criar fé Beleza sentido

Fonte: Bolman e Deal, 2008: 18.

Cada um dos quadros (Estrutural, Recursos Humanos, Político e Simbólico) representa uma imagem da realidade. Assim, a abordagem estrutural incide sobre a arquitetura da organização, as suas normas e funções bem como os objetivos e políticas. Já a lente dos recursos humanos coloca ênfase na compreensão das pessoas, nos seus pontos fracos e fortes, nos desejos e medos, na razão e na emoção. O ponto de vista político encara as organizações como arenas competitivas de interesses conflitantes. O quadro simbólico diz respeito à cultura existente no seio das organizações (Bolman e Deal, 2008: 21 – 22).

Lima distingue dois tipos de modelos organizacionais, enquanto construções teóricas: os modelos *analíticos ou interpretativos* e os *modelos normativistas/pragmáticos* (Lima: 1998: 586). Os modelos analíticos ou interpretativos *resultam da adopção de modelos teóricos de análise, radicados em tradições disciplinares e escolas de pensamento, ou até resultantes de esforços de articulação. São corpos teóricos e conceptuais, abordagens [...] que nos permitem realizar leituras e ensaios interpretativos das realidades organizacionais escolares.* Os modelos analíticos ou interpretativos, *enquanto modelos teóricos predominantemente (pois nem sempre exclusivamente) orientados para a análise, não se constituem como propostas que directa e imediatamente projectem acções, apontem ou prescrevam soluções específicas de organização e de administração. Em boa parte, pelo contrário, facultam-nos quadros de referência, perspectivas e conceitos que nos permitem proceder ao estudo daqueles e doutros elementos* (Lima: 1998: 586).

Morgan teorizou a análise das organizações recorrendo a uma pluralidade de metáforas como forma de compreensão do carácter complexo e paradoxal das organizações. Para o autor, a utilização de metáforas implica um *modo de pensar* e um *modo de ver* que ultrapassa a forma como geralmente compreendemos o mundo (Morgan, 1990: 2-3). Assim, surgem as organizações como *máquinas*, como *organismos*, como *cérebros*, como *culturas*, como *sistemas políticos*, como *prisões psíquicas*, como *troca e transformação* e como *instrumentos de dominação* (Morgan, 1990).

Por sua vez, Costa perspetiva a organização escolar através de seis *imagens organizacionais da escola*: a escola como *empresa*, como *burocracia*, como *democracia*, como *arena política*, como *anarquia* e como *cultura* (2003: 14). Para o autor, a *utilização de diferentes imagens organizacionais no estudo da escola, a partir do momento em que possibilita encarar esta organização segundo diferentes pontos de vista, permitirá, conseqüentemente, uma análise organizacional multifacetada*

*evitando-se, portanto, o espartilho conceptual de um determinado enquadramento teórico* (Costa, 2003: 16). A mesma perspetiva detém Bolman e Deal que sustentam que, na medida em que as organizações se tornaram universais e dominantes, também se tornaram mais difíceis de entender e administrar, pelo que uma única lente não possibilita uma análise holística da organização (2008: 21).

Na verdade, a análise da escola como organização passou a ser efetivada à luz de imagens ou metáforas que, na esteira de Lima, *introduziram uma dimensão mais interpretativa e menos normativista do estudo das organizações, alargando o respectivo campo e tornando-o mais heterogéneo e multifacetado* (Lima, 2010: 20). Na mesma linha de pensamento encontra-se Sarmento ao referir que os *modelos ou os seus correspondentes metáforas ou imagens [...] são entendidos como formulações teóricas das organizações escolares, através das quais elas são descritas e interpretadas segundo uma determinada perspectiva que as institui como objectos teóricos com características próprias* (2000: 103).

Até no respeitante à avaliação, o estudo das concepções, imagens ou metáforas conferidas às organizações constitui fator essencial para uma perceção holística do processo instituído:

*Os objectivos, as modalidades e os instrumentos de avaliação adoptados, os efeitos ou consequências dos processos de avaliação, o poder de avaliar, de participar na avaliação e na interpretação dos “resultados”, entre muitos outros elementos, diferem substancialmente consoante o protagonismo atribuído a concepções, imagens e metáforas organizacionais que, por sua vez, envolvem necessariamente opções políticas, visões do mundo e interesses, traduzindo diferentes prioridades de acção* (Lima, 2010: 24).

Ao atribuir ao estudo da escola como organização um olhar diferente através de imagens ou metáforas, a sua análise tornou-se mais explicativa e não tanto baseada em princípios e normas, o que comportou uma análise das diferentes dimensões da escola tornando o estudo mais abrangente, revelando-se também como *recursos incontornáveis no estudo das concepções organizacionais de escola e na compreensão da escola como organização educativa* (Lima, 2010: 20 - 21). Para Barroso, *a aplicação destas teorias às organizações educativas influenciou quer a investigação sobre a escola, quer as teorias e práticas de administração da educação* (1995: 397).

Assim, convocando Costa e as imagens organizacionais por ele estabelecidas, a escola como empresa pressupõe uma visão *economicista e mecanicista do homem e por uma visão reprodutora da educação, entendendo o aluno como matéria prima a ser moldada* encontrando a sua fundamentação em Taylor e Fayol (Costa, 2003: 25). Já a escola como burocracia assenta no princípio da *racionalidade* que se traduz *na previsibilidade e na certeza face ao futuro, na consensualidade sobre os objectivos, na correcta adequação dos meios aos fins, nas tecnologias claras, nos processos de decisão e de planeamento estáveis...* (Costa, 2003: 44). Por sua vez, a escola como *democracia* enquadra-se na *Teoria das Relações Humanas*, dando menos ênfase aos aspetos formais e estruturais da organização e mais relevo à ação dos diferentes agentes e ao seu comportamento em grupo (Costa, 2003: 57). A escola como *arena política* é uma visão centrada na conduta dos atores que, *situados no centro das contendas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objectivos* (Costa, 2003: 78). Por outro lado, a escola como *anarquia* contraria todas as visões precedentemente descritas, *já que à racionalidade, previsibilidade e clareza (ainda que limitadas) das organizações, ou mesmo dos seus actores e grupos, contrapõe a ambiguidade, a imprevisibilidade e a incerteza do funcionamento organizacional* (Costa, 2003: 89), nomeadamente em domínios como *a identificação dos objectivos, o planeamento, as tecnologias, a tomada de decisões, o ambiente e a liderança* (Costa, 2003: 92). Por fim, a escola como *cultura* coloca ênfase nas *dimensões informais da organização escolar, os aspectos simbólicos e os sentidos que os indivíduos atribuem à sua acção* [tratando-se, por isso] *de uma imagem da organização escolar com carácter englobante, ou seja, presente nos mais diversos aspectos da vida organizacional e nos vários sectores de actuação administrativa* (Costa, 2003: 132 - 133).

Selecionámos três modelos de análise que constituem lógicas de ação<sup>15</sup> na organização escolar na perspectiva do estudo da análise das questões da avaliação do desempenho docente, por considerarmos que são os que melhor se enquadram na investigação efetuada e que iremos de seguida aprofundar: burocracia, conflito e ambiguidade.

---

<sup>15</sup> - Segundo a perspectiva de Sarmento, as lógicas de ação são uma expressão de um senso comum em que se sustentam as bases simbólicas da negociação da ordem dos contextos educativos de acção. Sendo, por definição, a expressão de uma reflexividade colectiva, nelas conflui o contributo dos sujeitos individuais concretos, com as suas singularidades, e os elementos simbólicos da reflexividade institucional (Sarmento: 2000: 89).

### 3.1 – A lógica burocrática na organização escolar

A teoria burocrática das organizações desenvolveu-se a partir da década de quarenta, do século passado, tendo por base os trabalhos de Max Weber. Para o autor, uma organização burocrática, de *tipo ideal* é uma estrutura eficiente por excelência, que age de um modo racional no cumprimento dos seus objetivos (Weber, 1971: 15). Assim, na sua ótica, *o tipo burocrático mais puro de organização administrativa [...] é capaz, numa perspectiva puramente técnica, de atingir o mais alto grau de eficiência e neste sentido é, formalmente, o mais racional e conhecido meio de exercer dominação sobre os seres humanos. Este tipo é superior a qualquer outro em precisão, estabilidade, rigor disciplinar e confiança* (Weber, 1971: 24). A mesma ideia é sustentada por Merton ao referir que *o principal mérito da burocracia está na sua eficiência técnica devido à ênfase que dá à precisão, rapidez, controle técnico, continuidade, discrição e por suas óptimas quotas de produção* (1971: 109).

Dois termos são centrais na lógica burocrática das organizações: rotina e previsibilidade:

*A visão burocrática da organização pressupõe que a estrutura organizacional funciona segundo objectivos claros e consensuais em torno dos quais se movem os actores, respeitando padrões de conformidade estandardização. Para manter essa conformidade, o aparelho burocrático institui regras e procedimentos rotineiros, estáveis e uniformes cujo efeito é reforçado por mecanismos de coacção e controlo através dos quais se garante uma ordem incontestada, previsível e inalterável* (Silva, 2010: 95).

Também Natércio Afonso sustenta o mesmo ponto de vista sobre os procedimentos adotados na lógica burocrática das organizações.

*Na tradição da burocracia Weberiana, os dispositivos tradicionais da administração pública centram-se na preocupação com a correcção dos procedimentos e a orientação por regras. O objectivo central é o cumprimento do normativo e o respeito pelas formalidades, pressupondo-se que a qualidade da provisão do serviço está contida na substancia das normas pré-definidas* (Afonso, 2002a: 95).

Chiavenato define burocracia como *uma forma de organização humana que se baseia na racionalidade, isto é, na adequação dos meios aos objetivos (fins) pretendidos, a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objetivos* (2001b: 6). Desta forma, *o modelo burocrático é, portanto, o modelo de racionalidade típico do homem económico, que acentua o consenso, a certeza e a estabilidade, em suma, a racionalidade objectiva, a priori* (Lima, 1998: 72). Esta visão burocrática das organizações é simultaneamente uma conceção mecanicista. Quando as organizações são desenhadas e funcionam como máquinas são denominadas de burocráticas, sendo o seu *modus operandi* assente na rotina, eficiência, exatidão e previsibilidade (Morgan, 1990: 12). Weber considera mesmo que só uma organização de modelo burocrático pode ser eficiente e racional (1990: 12).

O modelo burocrático tem sido amplamente utilizado nos estudos relativos à escola (Lima, 1998: 73; Costa, 2003: 39). Para Hutmacher, *os estabelecimentos de ensino fazem parte do mundo das organizações de tipo burocrático, devido ao seu modo predominante de regulação e de exercício de poder* (1992: 59). O mesmo autor refere ainda que *nas organizações de tipo burocrático, a legitimidade do poder baseia-se na crença generalizada de que é justo obedecer às leis e às regras fixadas segundo procedimentos legais e formalizados* (Hutmacher, 1992: 59).

A visão burocrática da escola atribui à mesma pouca autonomia. Com efeito, as decisões fundamentais são decretadas superiormente para serem aplicadas de igual modo em todos os estabelecimentos de ensino.

Esta ideia é sustida por Hutmacher, quando refere:

*Nas escolas isto significa, por exemplo, que os alunos estão organizados em categorias (idade, grau, secção, tipo de problema, etc.), que determinam o tratamento escolar respectivo (horários, género e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, métodos de enquadramento, processos de avaliação e selecção, etc.). No que diz respeito à apreciação, ao controlo e à regulação do trabalho, o critério principal é naturalmente a conformidade com as regras e a obediência às ordens legítimas* (1992: 60).

Desta forma, *a existência de objectivos organizacionais consensuais surge como um dos pressupostos do modelo burocrático ou da burocracia racional* (Lima,

1998: 72).

Costa (2003: 39) refere um conjunto de fatores significativos da imagem burocrática da escola:

- *Centralização das decisões no Ministério da Educação;*
- *Regulamentação pormenorizada de todas as actividades;*
- *Previsibilidade de funcionamento;*
- *Modelo piramidal da estrutura organizacional das escolas;*
- *Obsessão pelos documentos escritos;*
- *Actuação rotineira no cumprimento de normas escritas e estáveis;*
- *Uniformidade e impessoalidade nas relações entre as pessoas;*
- *Pedagogia uniforme;*
- *Concepção burocrática da função docente.*

Na verdade, muito pouco poder de decisão é concedido às escolas que se apresentam como recetores e executores das normas e decisões provenientes da tutela. Para Lima, a aplicação do modelo burocrático ao estudo das escolas *acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das acções organizacionais* (1998: 73).

Os objetivos da escola são socialmente vistos como fundamentais pelo que as ações que aí se desenvolvem estão regulamentadas de forma precisa por normativos *impessoais e abstractos* que propendem a encarar todos os agentes que compõem a sua estrutura, de igual forma (Alaiz, Góis e Gonçalves, 2003: 27). Esta racionalidade do modelo burocrático assenta no cumprimento de normas e orientações previamente estabelecidas e que são o garante da elevada eficiência anuída a este paradigma. Neste cenário, *a avaliação do desempenho realiza uma importante função de controlo, dado analisar a medida em que os indivíduos e as equipas se conformam às regras organizacionais e trabalham no sentido da prossecução dos objectivos definidos* (Curado, 2002: 63).

Por seu lado, Natércio Afonso aduz:

*Na lógica da regulação burocrática, a avaliação é conceptualizada como instrumento de planeamento e gestão da provisão dos serviços públicos levada a*



*cabo pelos aparelhos da administração do Estado. [...] A avaliação burocrática assume um teor eminentemente técnico e despolitizado, tornando-se muitas vezes num instrumento de poder aos serviços das elites profissionais e tecnocratas nos diversos sectores da prestação de serviços públicos* (Afonso, 2002b: 55).

Na verdade, e atendendo ao supra exposto, são visíveis “traços” da burocracia de Weber na avaliação do desempenho docente instituída em Portugal, nomeadamente na organização hierárquica dos cargos, na sustentação dos procedimentos por normas e regulamentos definidas pelo poder central, na natureza normativa, prescritiva dessas regras e procedimentos de forma a legitimar e impor a sua realização e na standardização de procedimentos tornando-os em rotinas na medida em que as ações estão previamente estabelecidas e têm que ser seguidas por todos os agentes no desempenho dos seus cargos e funções. Reflete-se, também, na *colaboração forçada a que os professores foram sujeitos para a elaboração dos instrumentos de avaliação* (Machado e Formosinho, 2010: 109).

### **3.2 – A lógica do conflito na “Arena Política” da Escola**

A escola é um espaço onde o conflito é frequentemente perceptível. Ao envolver um número alargado de atores, com interesses próprios e estratégias de atuação específicas é um espaço suscetível à existência de confronto de interesses pois, *praticamente todos são agentes influentes* (Mintzberg, 1986: 43). Deste modo, dos interesses divergentes, perspetivas e necessidades surge o conflito no seio das organizações. *Negociação, coerção, compromisso e formação de coligações são parte integrante da vida diária das organizações* (Curado, 2002: 68).

Quando falamos de interesses temos que ter em conta um conjunto complexo de predisposições que englobam *ambições, valores, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações* que determinam o comportamento e ação das pessoas (Morgan, 1990: 135).

Costa (2003: 73) destaca seis aspetos que caracterizam os modelos micropolíticos de organização escolar e que constituem a visão dos defensores deste modelo:

1. *A escola é um sistema político em miniatura;*
2. *A escola é composta por uma pluralidade e heterogeneidade de pessoas e grupos com objectivos, poderes, influências e posicionamentos hierárquicos diversificados;*
3. *A actividade escolar assenta na conflitualidade de interesses e luta pelo poder;*
4. *Os interesses são interiores e exteriores à escola exercendo influências sobre ela;*
5. *As decisões são alcançadas a partir de processos de negociação;*
6. *Interesses, conflito, poder e negociação constituem palavras-chave neste modelo organizacional.*

Na verdade, embora as escolas sejam alvo de normativos vários que instituem os seus procedimentos, existe uma margem de liberdade de ação que propicia a existência de estratégias individuais, por parte dos agentes que constituem as escolas, e que, com alguma frequência, diferem das dos seus colegas conduzindo a situações de conflitualidade, *declarada e visível ou disfarçada e intencionalmente ocultada a estranhos [que] dá à escola um carácter de espaço de confronto, como se de uma arena política se tratasse* (Alaiz, Góis e Gonçalves, 2003: 28). A implementação de reformas educativas, bem como a introdução de inovações pedagógicas constituem casos *típicos* de conflitualidade nas escolas (Costa, 2003: 85).

Morgan considera que os interesses podem ser entendidos em três domínios (cf. figura 1): na organização do trabalho, isto é na **função** que cada um desempenha, ii) na carreira, onde se situam os objetivos, aspirações e visões que as pessoas detêm, para o futuro, na sua **profissão** e iii) nos aspetos pessoais, nomeadamente a personalidade, atitudes do foro privado, valores, preferências, crenças e obrigações extra-trabalho que configuram um conjunto de interesses **extramuros** mas que condicionam a atitude face ao trabalho e à carreira (1990: 135).

**Figura 1 – Tensão entre a função (tarefa que de desempenha), profissão (aspirações profissionais) e extramuros (interesses pessoais e estilo de vida)<sup>16</sup>.**



Fonte: Morgan, 1990: 136.

Com efeito, os interesses individuais nem sempre coincidem, por um lado, com os interesses dos diferentes agentes e, por outro lado, com os interesses organizacionais, o que gera, com frequência, situações de contenda.

Para atingirem os seus objetivos, os diferentes atores instituem estratégias que passam, por vezes, pela constituição de grupos de interesses, que se vão alterando por conveniência, isto é, de acordo com a especificidade dos objetivos que pretendem alcançar (Bolman e Deal, 2008), sendo consideradas as escolas, desta forma, como *campos de luta* (Ball, 1989: 35). Adotando esta perspetiva, Silva refere que a *actividade organizacional passa a ser caracterizada como uma luta permanente por recursos de que podem derivar posições de poder e é isto que define as organizações como “arenas políticas”* (2010: 98).

Costa apresenta quatro conceitos que caracterizam a imagem da escola como arena política: *interesses, conflito, poder e negociação* (2003: 81). Para além dos interesses e do conflito a que nos referimos anteriormente, o poder arroga grande centralidade e pode ser entendido de duas formas: o poder formal que advém das posições hierárquicas que os agentes detêm na escola, e o poder informal que surge,

---

<sup>16</sup> - O autor considera que os três domínios podem sobrepor-se ou manterem-se separados. As organizações tendem a encontrar um equilíbrio entre os três jogos de interesse mas, na maioria das vezes, essa tarefa torna-se difícil originando tensões e conflitos (Morgan, 1990: 136).

não legalmente legitimado, mas sustido por factores como o *carisma*, o *conhecimento*, a *experiência pessoal* ou o *controlo dos recursos* (Costa, 2003:83). O mesmo autor refere, quanto à negociação, que a mesma surge como um processo complexo que antecede a tomada de decisões (2003: 84).

A aplicação da metáfora da arena política à escola é um meio de *chamar a atenção para a heterogeneidade que caracteriza os diversos actores educativos, para a conflitualidade que pode marcar os seus interesses e as suas acções e, até, para o seu potencial de intervenção e de mudança* (Lima, 1998: 66).

A metáfora da arena política parece colher benefícios na sua aplicação à análise da avaliação do desempenho docente. Com efeito, a inserção e aplicação de um novo modelo de avaliação de professores esteve na base de múltiplos conflitos pelos interesses divergentes, quer entre a tutela e os docentes, quer entre os próprios docentes. Também o poder e a negociação podem ser elementos visíveis nos processos de avaliação do desempenho docente, nomeadamente na nomeação e ação dos avaliadores, nos procedimentos dos avaliados e nas *estratégias negociais desenvolvidas por avaliadores e avaliados na prossecução dos respectivos interesses* (Curado, 2002: 68).

### 3.3 – A lógica da ambiguidade na ação organizacional da escola

Da leitura que efetuamos acerca dos modelos e lógicas presentes na escola enquanto organização, a ambiguidade emerge em diferentes áreas, *já que, à racionalidade, previsibilidade e clareza (ainda que limitadas) das organizações, ou mesmo dos seus actores e grupos [presentes nas visões teóricas das lógicas anteriormente referidas], contrapõe a ambiguidade, a imprevisibilidade e a incerteza do funcionamento organizacional* (Costa, 2003: 89). Na verdade, as escolas possuem propósitos e metas que assentam na ambiguidade e que podem conduzir a distintas interpretações (González e González, 2003: 33). Para Mendes, *o que os modelos da ambiguidade propõem é uma (ir)racionalidade caótica ou anárquica [...]. As palavras-chave são agora ambiguidade, incerteza, imprevisibilidade* (1999: 87).

Diferentes tipologias estão presentes na literatura que sustentam lógicas de ambiguidade no interior das organizações e, assinaladamente, nas organizações escolares. Costa (2003: 89 – 90) propõe uma visão da escola como anarquia, na medida em que esta terminologia permite o enquadramento de um conjunto de

dimensões passíveis de serem percecionadas em algumas das organizações escolares, designadamente:

- *Na sua organização, a escola é uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua;*
- *O seu funcionamento assenta em intenções e objectivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida;*
- *As decisões são tomadas de forma desordenada, imprevisível e improvisada;*
- *Nas escolas é visível a sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos unidos e fragmentados de forma frouxa;*
- *A turbulência e incerteza que caracterizam o ambiente externo exercem influência nas organizações escolares acentuando o seu grau de incerteza e ambiguidade;*
- *Alguns dos processos organizativos implementados pela escola assumem carácter essencialmente simbólico.*

Weick perceciona a escola como um sistema debilmente articulado (*loosely coupled system*), onde existem diferentes elementos e estruturas caracterizados por interligações débeis, imprevisibilidade das relações e identidades próprias (1976: 56).

Assim, na escola, e na esteira de Costa, entre as diferentes estruturas e acontecimentos existe uma *conexão frouxa*. Embora exista uma aparente união entre os diferentes elementos, tal não acontece, apresentando, os mesmos, uma identidade própria (2003:98).

Para Mendes:

*Nas organizações deste tipo, nomeadamente as escolares, as orientações débeis verificam-se em múltiplas situações afectando a associação intenção-acção, meios-fins, etc. Na escola, a articulação débil pode registar-se entre a direcção e o staff, os administradores e os professores, os directores e os dirigidos, os professores e os pais, os professores e os alunos (1999: 88).*

A disformidade de metodologias utilizadas pelos professores, a fraca articulação entre as estruturas de topo e intermédias da escola, a presença de interesses e a consequente intenção de os sobrepor aos interesses dos outros afiguram-se como mais alguns fatores que dão razão de ser à metáfora da escola como organização debilmente articulada. Esta ideia é sustentada por Costa que

menção outras situações do contexto escolar, onde é perceptível a supradita metáfora:

*São várias as situações escolares que podemos apelidar de «loosely coupled», designadamente a débil conexão existente entre a intenção e a acção, os meios e os fins, o ontem e o amanhã, ou, tomando por base a estrutura hierárquica da organização, a fraca articulação entre o topo e a base, a linha e o staff, os professores e os administradores (Costa, 2003: 98).*

Na esteira de Mendes, a organização escolar como um sistema debilmente articulado complica a tomada de decisão e condiciona a efetuação de mudanças substanciais:

*A concepção e o desenvolvimento da mudança, numa organização debilmente articulada como é a escola, coloca sérias dificuldades aos decisores e gestores. E torna particularmente frágil qualquer veleidade de inovação sistemática e global na medida em que a natureza das organizações educacionais facilita antes a realização de pequenas mudanças individuais ou em pequena escala, inovações localizadas e, em certa medida, imprevisíveis, porque, entre muitas razões, os actores são intérpretes e autores da mudança, também (Mendes, 1999: 88-89).*

A escola como anarquia organizada é outra tipologia presente na literatura relativa às lógicas de ambiguidade no seio das organizações (Cohen, March e Olsen, 1972; Cohen e March, 1974; Lima, 1998; Mendes, 1999; Costa, 2003). Mendes, numa análise efetuada à conceção de anarquias organizadas feita por Cohen, March e Olsen, refere que estas se caracterizam por *apresentarem objectivos problemáticos, tecnologias pouco claras e participação fluida, o que esbate não só a capacidade auto-reguladora da organização mas também deita por terra a intencionalidade e a capacidade atribuídas aos actores pelos modelos políticos* (1999: 87). Com efeito, para Cohen, March e Olsen, as organizações operam com base numa variedade de preferências inconsistentes e mal definidas, o que torna os seus objetivos pouco claros, atuam com base em procedimentos simples mas nem sempre compreendidos pelos seus membros, o que origina a existência de tecnologias pouco claras e a participação dos agentes não é consistente podendo variar no tempo e no esforço que dedicam aos diferentes domínios da organização, o que faz com que a participação

seja fluida (1972: 1). Para os mesmos autores, a utilização da metáfora da anarquia organizada não explica todos os procedimentos no interior das organizações. Assim, preconizam o modelo do caixote do lixo (*garbage can*) para aclarar os processos de decisão efetivados pelos atores, nas organizações (Cohen, March e Olsen, 1972: 1-2).

Neste quadro, Costa aduz:

*De acordo com esta perspectiva, a tomada de decisões não segue, portanto, os processos da sequencialidade lógica [...] mas decorre no interior de um contexto situacional onde é manifesta a desarticulação entre os problemas e as soluções, entre os objectivos e as estratégias e onde confluem e se misturam desordenadamente problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha (2003: 94).*

A avaliação do desempenho constitui um dos procedimentos no seio da escola onde a lógica da ambiguidade pode ser percecionada, designadamente nos critérios para a nomeação dos avaliadores, que nem sempre obedecem a princípios claros e objetivos, no entendimento por parte dos agentes dos propósitos da avaliação, na avaliação em si que, não existindo uma verdadeira cultura avaliativa (Roldão, 2003; Alves e Reis, 2009; Flores, 2009), assume carácter simbólico, isto é, faz-se porque tem que ser feito e não porque constitui um procedimento importante, com objetivos claros e positivos, e a participação e envolvimento dos agentes nem sempre são consistentes e aceitáveis para uma correta e ágil operacionalização do processo. Assim, os processos de decisão e as práticas dos atores assumem traços de ambiguidade, não existindo, frequentemente, conformidade entre o pensamento, isto é, sobre os objetivos e intenções, e a ação, ou seja, sobre o que verdadeiramente se cumpre. Como referem Afonso e Estêvão, *a avaliação é talvez, e paradoxalmente, a área simultaneamente mais regulamentada e de maior ambiguidade na escola (1992: 95).*

Da análise efetuada à escola como organização emergem lógicas de atuação dos docentes, em diferentes situações e contextos, e que constituem o quotidiano da sua profissão que *foi afectado no decurso das três últimas décadas, nomeadamente em Portugal, quer por alterações estruturais relacionadas com os públicos escolares, quer por alterações deliberadas, introduzidas por via política, através de uma lógica de reforma (Canário, 2005: 124).*

Assim, para compreendermos a especificidade da ação docente iremos fazer uma abordagem sumária à “profissão professor”.

#### 4- ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E PROFISSÃO DOCENTE

*Os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais exige-se-lhes quase tudo* (Nóvoa, 1995a: 9).

Iniciamos este ponto do nosso trabalho referenciando Nóvoa numa locução que, embora proferida há alguns anos, continua manifestamente atual. Na verdade, nunca tanto se falou dos professores e do seu desempenho e nem sempre com uma visão positiva do seu trabalho. Os professores e a escola encontram-se sob permanente observação de diferentes vertentes da sociedade, assinaladamente, o poder político, os pais, os *mass media* e a opinião pública, em geral. Por outro lado, são muitas as mudanças e desafios que se depararam aos docentes, nos últimos anos. *A tarefa do professor é, hoje, porventura, mais complexa, mais ambiciosa. Os desafios são maiores. As necessidades são mais profundas, mais prementes* (Guerra, 2003b: 18). Tardif e Lessard vão mais longe ao sustentarem que *a carga de trabalho dos professores é mais pesada do que antes e, sobretudo, mais absorvente, mais exclusivista e mais exigente, enquanto os meios e os financiamentos encolhem* (2009: 10).

Na verdade, nos últimos anos, têm vindo a aumentar as funções desempenhadas pelos professores e que anteriormente eram exercidas por outras estruturas exteriores à escola:

*A resposta à transformação em problemas escolares dos problemas sociais tem sido, até agora, a de alargar progressivamente as funções dos professores, tendendo cada vez mais a configurar a profissão de professor como a de um trabalhador social. Às antigas funções de profissional do ensino-aprendizagem somaram-se todas as outras, de assistente social a psicólogo e sociólogo, de psicoterapeuta a vigilante e polícia, ou, numa imagem violenta mas muito real, de criada (ou criado) para todo o serviço* (Teodoro, 2006: 20).

Expande-se, assim, o *campo de responsabilidades docentes, com a consequente intensificação do seu trabalho (por vezes à custa da sua dedicação à sala de aula)* (Estrela, 2010: 15).

Desta forma, os professores carecem de abranger um número bastante eclético de conhecimentos e competências que lhe possibilitem responder às



solicitações que a profissão docente passou a circunscrever, e que Tardif e Lessard sintetizam da seguinte forma:

*Cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didáctica; conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimento das diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação; habilidade na gestão de classe e nas relações humanas, etc. (2009: 9).*

E aditam, ainda, um conjunto de aptidões e atitudes essenciais e auxiliadoras das aprendizagens dos estudantes como *o respeito aos alunos; habilidades de comunicação; capacidade de empatia; espírito de abertura para as diferentes culturas e minorias; habilidade para colaborar com os pais e outros atores escolares, etc* (Tardif e Lessard, 2009: 9).

Esta ampliação de funções e competências que passaram a constituir o quotidiano docente, *numa dinâmica de (re)invenção da profissão professor* (Nóvoa, 1992: 36), acarretou mudanças, também, na escola que se viu compelida a se *encarregar de “todas” as problemáticas ligadas aos jovens* (Simão, 2007: 94). A mesma autora refere ainda que foi exigido à escola, enquanto instituição, a responsabilidade pela formação dos alunos nas vertentes formação escolar, social e pessoal. *Sem dúvida que a escola pode dar um excelente contributo mas não lhe pode ser exigido que dê conta das múltiplas problemáticas emergentes* (Simão, 2007: 94).

A escola e os professores são indissociáveis neste processo de mudança repleto de desafios e novas visões para a educação. Na verdade, *as escolas e os professores estão a ser cada vez mais afectados pelas exigências e contingências de um mundo pós-moderno crescentemente complexo e acelerado* (Hargreaves, 1998: 27).

Esta é a realidade. Não vale a pena tentar dissimular que a escola e os professores viram as suas tarefas alteradas, avolumadas e diferenciadas e que se espera de ambos capacidade de reinventar respostas adequadas às exigências da sociedade e potenciadoras da tão desejada melhoria da qualidade do serviço prestado. É neste quadro que o conflito, a ambiguidade e a ambivalência passam a caracterizar o profissionalismo docente (Flores, Hilton e Niklasson, 2010: 21), impondo aos professores o domínio de um conjunto alargado de competências e o desafio de

dar resposta às crescentes mudanças sobrevindas na escola e no ensino.

#### 4.1 – Escola, professores e mudança

A escola é o espaço onde os professores desenvolvem a sua ação e que tem uma grande importância e influência no modo como os docentes põem em prática as suas atividades. Desta forma, *não é possível investir numa reflexão credível acerca da profissão docente dissociada da Escola e, sobretudo, do modelo de educação escolar* (Cosme, 2009: 17).

São muitos os condicionalismos da profissão docente, uns inerentes à própria instituição educativa e outros que provêm do seu exterior e que, ao constituírem o contexto em que as práticas docentes se realizam, têm que ser tidos em conta na influência que, por certo, vão ter nessas mesmas práticas (Morgado, 2005: 48). Kelchtermans também refere esta ligação entre a prática docente e o espaço onde ela se efetiva, designadamente, *nas múltiplas interações sociais com os colegas, pais e directores; nas normas e os valores partilhados ou contestados [...] nas decisões e nas medidas políticas que constituem o sistema político e estrutural de acordo com o qual as escolas têm de actuar.* (2009: 76).

Após a segunda guerra mundial, com a massificação do ensino<sup>17</sup>, a escola iniciou um processo de mudança onde, atualmente, ainda não se vislumbra o seu término<sup>18</sup>. Uma escola para todos, para os que querem e os que não têm vontade de estudar e para quem a escola é uma obrigação e não uma parte importante da sua formação. Para Nóvoa esta realidade pode ser descrita como *escolas sem sociedade* porque *para muitos alunos e muitas famílias, a escola não tem nenhum sentido, não se inscreve num conceito coerente do ponto de vista dos seus projetos pessoais ou sociais* (2009: 221). E esta realidade originou novos dilemas aos professores porque *ao contrário de outros profissionais, o trabalho docente depende da “colaboração” do*

---

<sup>17</sup> - Cortesão refere que, com a instituição da escola de massas, *afluiu pouco a pouco à escola toda uma população que possui e exterioriza, de forma cada vez mais evidente, características bastante divergentes das que anteriormente estavam presentes no grupo sociocultural para o qual a escola tinha sido concebida e que constituía, ainda há poucos anos, quase a totalidade da população discente do sistema educativo português* (2000:17).

<sup>18</sup> - Barroso sustenta que *a escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos* (2005: 177).

*aluno [...] Ninguém ensina a quem não quer aprender (Nóvoa, 2009: 229). Estamos, assim, perante o reconhecimento de que um grande número de jovens vivem a escola como uma passagem obrigatória, uma imposição do meio familiar e da sociedade, e não como uma experiência significativa da qual eles poderiam tirar um proveito pessoal [...] Nesse aspecto, a escola se parece com um estacionamento, e a função docente é assimilada a uma forma de vigilância (Lessard e Tardif, 2009: 258).*

Uma escola que passou a ter sistemáticas alterações, quer na sua organização, quer na parte pedagógica, com a aplicação de novas metodologias de ensino e aprendizagem:

*Em poucos anos, os professores passaram a ouvir falar e ter de levar à prática tarefas como programações e projectos curriculares de escola e de turma, passando pela formulação de objectivos operativos e ter que diferenciar entre conhecimentos, procedimentos, atitudes e valores, até chegar à última moda, as competências (Santomé, 2009: 51).*

Todas estas transformações tiveram repercussões no trabalho desenvolvido pelos professores, criando instabilidade e submetendo os docentes a constantes adaptações e a renovadas posturas e prestações enquadráveis nos novos requisitos que lhes foram sendo impostos. As reformas educativas e a não implicação dos docentes nas mudanças instituídas *contribuíram para acentuar o desnorte dos professores em tudo o que está relacionado com o que fazer e os seus porquês nas aulas* (Santomé, 2009: 40).

Uma escola que vive *tempos mercantis* (Nóvoa, 2009: 217), sujeita às leis do mercado e gerida com os critérios aplicados ao mundo empresarial na crença de que esse é o método mais eficaz para tornar as escolas mais eficientes. *Performatividade* passou a ser um termo usual do léxico da educação e do ensino na medida em que se espera que o dinheiro investido nas escolas seja eficazmente aplicado e se traduza em bons resultados (Kelchtermans, 2009: 63).

E é neste contexto que se acentuam processos de controlo do trabalho docente, com a prestação de contas, a avaliação, em suma, com a utilização de instrumentos reveladores do desempenho e da eficácia da escola e dos professores.

Day confirma-o da seguinte forma:

*Os professores de todo o mundo estão a assistir a intervenções governamentais*

*similares na sua própria actividade sob a forma de currículos nacionais, de testes nacionais, de critérios para medir a qualidade das escolas e da publicação dos resultados na Internet para elevar os standards da educação e da mesma forma dar um maior poder de escolha aos pais* (Day, 2007: 49).

Todas as medidas referidas por Day funcionam como forma de pressão e de avaliação do desempenho das escolas e dos professores que se tornaram ambos *produtores* e que podem ser questionados e responsabilizados pelos *consumidores* que, neste caso concreto, são os alunos, os pais e o próprio Estado (Kelchtermans, 2009: 65).

Uma escola, como já atrás referimos, que viu redobradas as suas competências e as dos seus professores, arrogando os denominados *ensinos transversais: educação para o consumo, educação para a igualdade de género, educação para a paz, educação sexual, educação anti-racista, educação étnica, educação ambiental, etc.* (Santomé, 2009: 138).

Esta responsabilidade de deter e ministrar domínios tão diferentes e bastante importantes aumentou a responsabilidade e a relevância dos professores na vida e no desenvolvimento das crianças e dos jovens. Instruir não é mais a única função do professor e da escola. Educar passou a ser, também, uma parte basilar das suas funções. Assim, para Fullan e Hargreaves, o desenvolvimento dos alunos é profundamente influenciado pelos professores que desempenham um *papel-chave* na sua formação. Não podemos esquecer que as crianças reduziram o tempo de permanência com os pais, permanecendo a maior parte do seu dia na escola, o que fomentou a importância do professor no seu crescimento e formação (2001: 42 - 43).

Todas estas mudanças que foram sendo impostas às escolas e aos professores, tiveram consequências profundas na organização do trabalho desenvolvido pela instituição escolar e no cumprimento das tarefas pelos docentes, obrigando a constantes adaptações, recorrentes planeamentos e sistemáticos renovados procedimentos tendentes à implementação, eficaz e atempada, das normas provenientes da tutela. E os professores e as escolas, com mais ou menos esforço, com mais ou menos eficiência, foram sempre capazes de responder positivamente e em tempo útil, a todas as exigências e mudanças que se lhe depararam, fruto, também, do empenho e da competência dos seus agentes. *Felizmente, ainda há um vasto grupo de professores que sustenta as escolas e o sistema de ensino através do seu profissionalismo, dedicação e brio* (Justino, 2010: 82).

Mas a escola e os professores não têm sentido o reconhecimento de todo este esforço, da capacidade de adaptação e da assunção de tarefas tão distintas da lecionação das disciplinas inerentes à sua formação. É importante reter que:

*Historicamente, o professor é herdeiro de um passado relativamente recente em que a sua identidade se definia pelo domínio de um saber tendencialmente encapsulado nas disciplinas escolares – de que era o principal detentor – e de um poder socialmente reconhecido – o de ser o transmissor privilegiado desse saber aos grupos sociais que dele necessitavam para acederem – ou manterem – um estatuto relevante na sociedade (Roldão, 1999: 111).*

Só que, atualmente, a escola e os professores não são atores com uma imagem tão positiva e o seu trabalho nem sempre é corretamente avaliado. Com efeito, a escola é continuamente alvo da crítica social e os professores têm visto a sua imagem enquanto profissionais a sofrer um permanente desgaste. Paradoxalmente, numa época em que se ampliou as funções da escola e dos professores, muito pouco lhes é dado em troca (Carneiro, 2001: 171). Acresce ainda que o constante clima de mudança e consequente adaptação teve efeitos nos sentimentos dos docentes face à profissão. A literatura aponta para uma relação estreita entre o aumento de responsabilidades e funções dos professores, com os sinais de *crise de identidade* e de *mal-estar* que os afetam, não só em Portugal, como, também, na maioria dos países da União Europeia (Teodoro, 2006: 20).

A instituição escolar tem-se confrontado com uma panóplia de desafios que contribuíram para alterações significativas na função e na ação dos seus agentes. De um *contexto de certezas* a escola passou para um *contexto de promessas* de desenvolvimento, de mobilidade social e de igualdade (Canário, 2000:127) o que se traduziu em mudanças profundas na profissão docente. Em essência, *a escola tem vivido tempos de mudança* (Simão, 2007: 94), *os professores trabalham num mundo em mudança* (Hargreaves, 1998: 43) e *vivem tempos difíceis* numa atividade que, atualmente, se configura como uma *profissão de risco* (Teodoro, 2006: 81).

Carneiro defende a existência de uma *Sociedade Educativa* que, por um lado, seja exigente com os professores pela relevância das suas responsabilidades sociais, mas, por outro, se configure como uma sociedade que cuida dos seus professores, designadamente, *do seu bem-estar material e espiritual, das condições concretas do respectivo exercício profissional, da sua justa valorização na hierarquia das*

*actividades comunitárias* (2001: 183).

A motivação e o bem-estar dos professores são fatores relevantes para uma eficaz prática do ensino<sup>19</sup>. Uma classe docente desmotivada e descontente não terá vontade de refletir, investigar e renovar conhecimentos, metodologias e alterar práticas, com um maior envolvimento, colaboração e cooperação tidos, atualmente, por muitos autores, como componentes essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e da escola (Hargreaves, 1998; Day, 2001; Lima, 2002). E esta é mais uma exigência com que os professores se deparam: para além da ação central da sua atividade que se prende com o ensino e a relação com os alunos, acresce a relação e interação com os restantes elementos da comunidade educativa que passa a ter um ónus expressivo no profissionalismo docente.

#### **4.2 – Novas exigências, “novos” professores**

Uma das maiores dificuldades com que se deparam os professores, nos últimos tempos, prende-se com a diversidade e amplitude das suas funções, que se traduziu na intensificação do seu trabalho, na alteração das suas práticas e na adaptação a novos contextos. Este excesso de acumulação de funções (Simão, 2007: 94) e de exigências crescentes (Apple, 2010:114), responsáveis pelo advento do discurso do *super professor* (Formosinho e Machado, 2009: 150) ou do *Super-herói* (Barroso, 2005: 181) determinaram alterações na *profissão professor*, nomeadamente no âmbito da formação e da prática docente. A atualização permanente dos professores constitui um dos fatores mais apontados como potenciadores de um ensino eficaz e de qualidade. Atendendo às mudanças contínuas da sociedade e do que se espera da escola e dos conhecimentos ministrados aos alunos, a formação ao longo da vida é tida como condição essencial para uma efetiva atualização, quer de conhecimentos, quer de procedimentos (Santomé, 2009: 54).

Tardif e Faucher consideram que a profissionalidade docente tem que se afigurar como um processo constante e inacabável de desenvolvimento:

*A complexidade e a novidade das situações profissionais exigem, regularmente, a apropriação de novos conhecimentos e eles impõem, nomeadamente, a implementação de configurações únicas destes conhecimentos com os*

---

<sup>19</sup> - Maria Antónia Martins estudou, na sua dissertação de mestrado, os sentimentos dos professores face às mudanças instituídas (Martins, 2009).

*conhecimentos anteriores para responder a problemáticas específicas e inéditas* (2010: 51).

Por outro lado, a reflexão surge como uma nova tendência no âmbito da formação dos professores, passando a fazer parte do léxico de professores, formadores, políticos e investigadores (García, 1995: 59).

A ênfase dada à relevância dos professores como profissionais reflexivos (Schön, 1995: 80) é sustentada na crença de que um professor que reflete sobre as suas práticas tem mais possibilidades de identificar possíveis potencialidades e constrangimentos, bem como encontrar caminhos para melhorar a sua ação. Até porque *a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal* (Nóvoa, 1995b: 25).

Dewey considera que é essencial a existência de três atitudes, por parte dos professores, para a presença de um ensino reflexivo: a mentalidade aberta, que constitui a primeira atitude, a responsabilidade a segunda e a terceira, o entusiasmo (1989: 43).

A importância dada à “*formação ao longo da vida*” (*life-long learning*) (Alonso, 2007: 111) implica alterações na formação dos professores que não pode terminar com a conclusão do curso que lhes conferiu habilitações para a docência. *A flexibilidade, a reflexão sobre a experiência pessoal, a pesquisa e a abertura à inovação, o aprender a aprender, o diálogo e trabalho colaborativo e o respeito pela diferença, revelam-se condições imprescindíveis para navegar ou movimentar-se nesta sociedade* (Alonso, 2007: 111) devendo, por isso, fazer parte das práticas docentes. Roldão sustenta que deve existir um novo salto na profissionalização dos professores, *com a afirmação e o reforço de um saber profissional mais analítico, consistente e em permanente actualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos* (2008: 183). Com tantos requisitos, a profissão docente viu-se obrigada a reinventar-se exigindo “novos professores” e “novas práticas” fruto das novas exigências que lhes foram sendo impostas.

Formosinho e Ferreira apresentam cinco conceções do que é ser professor: i) a conceção *missionária*, onde a vocação e o espírito de serviço são consideradas as características essenciais da actividade do professor; ii) a conceção *militante* em que o professor vê-se como um agente social comprometido com a escola e a comunidade local; iii) a conceção *laboral* que assume o professor como um trabalhador qualificado,

*possuidor de um saber técnico especializado; iv) a concepção burocrática que traduz a ideia do professor como cumpridor das normas e dos regulamentos em vigor e v) a concepção romântica que encara o professor como artista (2009: 29 – 30). Os autores consideram, no entanto, que as concepções *laboral* e *profissional* são entendidas como tipos ideais, isto é, como tipificações abstractas da realidade (Formosinho e Ferreira, 2009: 31). Estas concepções refletem a diversidade de imagens profissionais dos docentes e representam modos de estar e de encarar a profissão.*

Por sua vez, Morgado refere quatro concepções distintas de professor e que se enquadram na atitude que os docentes adotam no exercício da sua função: i) *o professor como profissional técnico*, onde, em termos educativos *parte-se do pressuposto de que as regras técnicas devem orientar a acção do sujeito. Ensinar resume-se à mera aplicação de normas e de técnicas derivadas de um conhecimento especializado, isto é, a prática profissional concebe-se sob a perspectiva de uma racionalidade técnica*; ii) *o professor como profissional reflexivo* em que *grande parte do conhecimento resulta da acção prática, emerge dela, constituindo-se através de sucessivos e continuados processos de reflexão*; iii) *o professor como intelectual crítico*, isto é, *como investigador das suas próprias práticas* e iv) *o professor da contemporaneidade* que em vez de transmitir somente conhecimento especializado seja capaz de ser um agente que facilite as aprendizagens dos alunos (Morgado, 2005: 34 - 70).

Na verdade, estamos perante um *profissionalismo alargado dos professores que requer que estes sejam profissionais e proactivos no sentido de responder adequadamente à ambiguidade, incerteza e complexidade crescente que caracterizam os contextos educativos em que têm de trabalhar* (Flores, Hilton e Niklasson, 2010: 22).

Este contexto de constantes reformas no sistema educativo, de persistentes exigências colocadas aos professores, da culpabilização dos professores por “todos” os “males” ocorridos no ensino, do não envolvimento dos docentes nas reformas instituídas e do não reconhecimento do seu trabalho, estão na base do mal-estar instalado na classe docente. E, neste aspeto, também estamos perante “novos” professores, cujos índices de desmotivação e desilusão são elevados.

Jesus caracteriza, da seguinte forma, o mal-estar docente:

*O conceito de mal-estar docente pretende descrever os efeitos negativos das condições da profissão docente sobre a personalidade do professor, integrando*



*os conceitos de insatisfação, desinvestimento, desresponsabilização, desejo de abandonar a docência, absentismo, esgotamento, ansiedade, stress, neurose, depressão (Jesus, 2002: 14).*

Esta mesma ideia é sustentada por Santomé que considera que uma das questões mais evidentes no sistema educativo é a existência de uma classe *que não se sente realizada. As palavras desmotivação, desmoralização e desilusão surgem sempre que alguém conversa com um grupo de docentes (2009: 35).*

Como se percebe, os professores não estão satisfeitos e é visível o mal-estar que impera nesta classe. Todos sentem que são meros executores das normas e diretrizes impostas pelo Ministério da Educação e não parceiros. *Na pressa política de engendrar reformas, as vozes dos docentes têm sido largamente negligenciadas, as suas opiniões anuladas e as suas preocupações postas de lado (Hargreaves, 1998: 7).*

E isto não é, com certeza, positivo, até porque os professores são agentes essenciais no sistema de ensino. *Que ninguém duvide: o que decide o futuro de muitas crianças e de muitos jovens não são as leis, nem os programas, são, sim, os bons professores. O reforço do seu prestígio e da sua cultura profissional são determinantes para qualquer programa de melhoria da escola (Nóvoa, 2006: 12).*

E esta valorização e reconhecimento da importância dos professores em todo o processo educativo estão patentes, também, nas instâncias internacionais. Carneiro (2001: 170) numa análise ao trabalho efetuado pela Comissão Internacional sobre a Educação no Século XXI, UNESCO, faz referência à inclusão, no relatório final elaborado pela referida Comissão, de um capítulo autónomo dedicado aos professores que, na sua opinião, não constituiu uma opção *fortuita, nem inocente. Pelo contrário, essa decisão foi o fruto de uma madura reflexão no seio da Comissão e traduz, pelo menos, um tríplice significado a saber:*

- 1. O século próximo não será possível sem professores;*
- 2. Todos os grandes desafios prospectivos da educação passam por professores competentes e motivados.*
- 3. As sociedades e as políticas públicas são convocadas a repensar, com premência, o papel, as funções e o estatuto social dos professores no seu seio.*

Parece-nos claro que é fulcral reconhecer e valorizar o papel dos professores

na medida em que *constituem a principal força propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola* (Morgado, 2005: 10).

Assim, foram surgindo, ao longo dos últimos anos, mudanças e exigências no trabalho desenvolvido, quer pelos docentes, quer na própria escola onde as culturas docentes foram, também, consideradas relevantes na prática dos professores e na ação das escolas.

#### **4.3 - Culturas docentes e o impacto na organização escolar**

O debate efetuado sobre o profissionalismo docente tem focado a problemática das culturas docentes<sup>20</sup>, conferindo-lhes grande centralidade na literatura, em grande medida pelo facto de a análise da escola, enquanto organização, impor, para um estudo realmente holístico, a análise das interações efetuadas pelos docentes, no desempenho das suas funções.

Na verdade, a forma como se efetua o trabalho entre os pares, nas escolas, tem suscitado diversas análises e interpretações por diferentes investigadores, na crença de que esse é um fator substancial para o entendimento das limitações e possibilidades da mudança educativa e do desenvolvimento dos professores (Hargreaves, 1998: 187), assim como para o desenvolvimento da escola (Kelchtermans, 2009: 77) e, também, condicionante da interpretação e aplicação, nas escolas, das diferentes reformas educativas (Lima, 2002: 175).

Para Hargreaves existem quatro formas gerais de culturas docentes com implicações diferentes no trabalho desenvolvido pelos professores: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização (Hargreaves, 1998: 187).

O individualismo é apontado, por diferentes autores, como uma característica visível e marcante no trabalho dos professores (Hargreaves, 1998; García, 1999; Mendes, 1999; Perrenoud, 1999; Correia e Matos, 2001; Fullan e Hargreaves, 2001; Neto-Mendes, 2004a; Tardif e Lessard, 2005; Morgado, 2010). Lima refere mesmo que *quer entre nós, quer no estrangeiro, parece haver uma tendência generalizada para*

---

<sup>20</sup> - As culturas docentes, embora também circunscrevam o *conhecimento profissional dos professores, assim como os seus valores e crenças [...], representam mais do que simples agregados de conhecimentos e de concepções: elas integram, igualmente, comportamentos e práticas, modos de agir nas escolas e de interagir com os colegas* (Lima, 2002: 51) e é sobre esta última componente que nos iremos debruçar, neste ponto do nosso trabalho.

*tomar como assente que o isolamento é uma característica profundamente enraizada, inevitável e até mesmo natural da profissão docente (2002: 101).*

Com efeito, *o essencial do trabalho docente é realizado individualmente* (Tardif e Lessard, 2005: 187), isto é, o ensino na sala de aula é uma função que se caracteriza por um grande individualismo. Os professores adotam as suas estratégias e transmitem os conhecimentos aos alunos do modo como consideram ser o mais adequado, não existindo visibilidade do seu desempenho. No entender de García, *trata-se de uma profissão onde se fomenta o isolamento entre os professores, de tal modo que as aulas configuram “territórios” particulares, aos quais é difícil ter acesso* (1999: 145). A mesma ideia é sustentada por Hargreaves ao referir que *a maior parte dos professores continua a ensinar a sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente auto-contido e isolado das suas salas de aula* (1998: 187). E se tivermos em atenção que o maior número de horas que um professor permanece na escola é a lecionar, percebe-se que o seu trabalho é maioritariamente solitário.

Desta forma, o individualismo constitui, por um lado, uma barreira para a disseminação de boas práticas, na medida em que não são visíveis pelos restantes docentes e, por outro lado, e pelo mesmo motivo, não possibilitam a correção eficaz de más práticas (Fullan e Hargreaves, 2001: 29).

Hargreaves alude à presença de três formas diferentes de individualismo: o *individualismo constrangido* fruto de um conjunto de constrangimentos de âmbito organizacional, o *individualismo estratégico* que surge como forma de os docentes se acautelarem face às condicionalidades do ambiente onde trabalham e das crescentes exigências externas e o *individualismo electivo* que reflete uma escolha pessoal de desempenho da profissão (1998: 193 -194). Neto-Mendes considera a sala de professores *uma espécie de ponto de intersecção do colectivo, onde os professores se “aliviam” da carga individualista que caracteriza a maior parte do tempo que passam na escola* (2004a: 124).

A observação de estratégias e procedimentos variados, bem como a partilha e discussão de práticas diferenciadas, entre professores, afigura-se como uma mais-valia para a profissão docente, na medida em que diferentes olhares sobre a mesma ação perspetivam melhores e mais adequados procedimentos, sustentados em experiências diversificadas. *Efetivamente, nenhum docente sabe o suficiente para se aguentar ou para melhorar sozinho* (Hargreaves, 2003: 48). Assim, há que perceber que a prática isolada na sala de aula tem vindo a perder centralidade como modo legítimo de desenvolver a *acção educativa* (J. Lima: 2007: 152).

Para Neto- Mendes, o trabalho dos professores encontra-se espalhado entre duas dimensões distintas:

*Por um lado, a do isolamento da sala de aula a que o professor é remetido por força de uma organização pedagógica que não tem a competência de decidir; por outro, a de uma colegialidade presente em múltiplos contextos de acção na organização escolar, como o conselho de turma, o conselho de grupo e o departamento curricular, o conselho pedagógico, a assembleia de escola, o conselho directivo/executivo, a reunião geral de professores (2004a: 122).*

Muitos autores defendem que a colaboração e a colegialidade são fatores determinantes para as organizações na medida em que o trabalho colaborativo e colegial estimula o desenvolvimento profissional dos professores e, consequentemente, a melhoria do ensino e das escolas (Hargreaves, 1998; Nóvoa, 1995b; Lima, 2002; Roldão, 2007). Jorge Lima refere que a colaboração profissional é tida como o *modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem* (2002: 7).

O trabalho colaborativo promove a troca de ideias e de experiências podendo, assim, afirmar-se como promotor de alterações e melhoria das práticas dos professores uma vez que implica um trabalho mais próximo com os colegas e uma maior exposição que podem servir de incentivo para o aperfeiçoamento constante dos docentes. Para Nóvoa, *o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional* (1995b: 26). Por isso, conforme afirma Hargreaves, *um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação* (1998: 277).

Assim, para além da ação direta com os alunos, os professores necessitam de desenvolver, entre si, práticas de colaboração que, de alguma forma, já são visíveis nas escolas, designadamente, nas reuniões de departamentos curriculares onde se procede à planificação das atividades letivas e não letivas, à troca de ideias sobre estratégias e procedimentos, entre outras. E este é mais um desafio com que os professores se deparam, isto é, a capacidade de *desenvolver uma profissionalidade que assente não exclusivamente no intercâmbio directo com os “seus” alunos, mas também na interacção alargada com outros profissionais* (J. Lima, 2007: 151 – 152).

Roldão sustenta que *trabalhar colaborativamente permite pois ensinar mais e melhor* (2007: 28). Para a autora, o trabalho colaborativo assenta num conjunto de procedimentos que não são visíveis nos hábitos de trabalho nas escolas: i) *o esforço conjunto e articulado para compreender e analisar o porquê de uma situação problemática*; ii) *a mobilização de tudo o que cada um sabe, e que é específico, para colocar em comum na discussão da situação global e na decisão da acção a adoptar*; iii) *o levantamento de novos e imprevistos problemas cuja solução é pesquisada de novo, e discutida por todos, dividindo tarefas, mas conjugando os resultados*; iv) *o reconhecimento dos erros (por vezes da responsabilidade de um dos elementos) e o imediato esforço colectivo para os superar com uma nova alternativa de acção*; v) *a responsabilidade de cada um e de todos nos falhanços e nos sucessos, sem prejuízo dos contributos específicos de cada um* e vi) *a centração da acção profissional no seu destinatário que é quem a ela tem direito* (Roldão, 2006: 23).

Em suma, a literatura é farta em perspetivar a colaboração e a colegialidade como condições para a melhoria da qualidade do ensino e das escolas. São, igualmente, relevantes para o desenvolvimento profissional dos docentes que se torna *mais consistente e facilitado num clima de cooperação com os pares, de solidariedade e interajuda face a dificuldades, na partilha dos sucessos e de reflexão alargada sobre a fortíssima fonte de conhecimento que a vida quotidiana de uma comunidade educativa constitui* (Morgado, 2004: 50). No entanto, Lima lembra que nem todos os benefícios da colaboração entre docentes estão efetivamente comprovados, pois *a grande maioria das discussões actuais sobre a necessidade de mudar o ensino e as escolas que assentam numa retórica da colaboração e da colegialidade inspiram-se em concepções de cultura que são importadas das grandes empresas* (Lima, 2002: 48).

A questão é complexa e remete-nos para uma forma de colegialidade que se assiste nas escolas, isto é, uma *colegialidade burocrática* (Gómez, 1998: 170) ou uma *colegialidade artificial* que não é natural, espontânea, mas sim o resultado de uma imposição administrativa que impõe aos docentes práticas de trabalho conjunto (Hargreaves, 1998; Morgado, 2005). De certa forma, a presença de uma colaboração imposta e não instintiva justifica, em parte, o individualismo que se verifica nas práticas em sala de aula, com os alunos. Ao ser um ato “imposto”, não é considerado pelos docentes como essencial e eficaz para o desempenho da sua função, bem como, para a melhoria das suas práticas. Acresce, também, que ao não ser legitimada pelos docentes não se assume como motor para a edificação de climas propícios à abertura das salas de aula aos seus pares. Advém ainda que o trabalho colaborativo não se

registra, substancialmente, entre todos os docentes, *enquanto escola como um todo* mas sim “balcanizado”, isto é, em grupos reduzidos de docentes, normalmente por analogia disciplinar (Hargreaves, 1998: 240). Na verdade, *continua a ser ao nível de cada grupo disciplinar que os professores mais facilmente estabelecem relações profissionais e onde melhor exercem os seus poderes de decisão curricular* (Morgado, 2005: 88).

Assim, nas escolas *predomina a cultura do individualismo, juntamente com a balcanização, por oposição a uma cultura de colaboração* (García, 1999: 145).

Para Hargreaves, as *culturas balcanizadas* podem condicionar a partilha de práticas entre docentes de áreas diferentes, assim como, ser limitativa da existência de uma socialização entre todos os docentes, encarando-se, desta forma, a escola como partes de um todo e não um todo constituído, também, por partes, surgindo, frequentemente, nas escolas, os professores *como adversários uns dos outros* (1998: 240).

Paradoxalmente a esta ideia de que a colaboração deve ser instituída nas escolas pelo facto de lhe ser conferida muitas qualidades, algumas medidas instituídas pelo poder central fragilizam essa prática, fomentando, mesmo, a competição entre pares, designadamente, as que se prendem com promoções e progressão na carreira (Lima, 2002). Assim, por um lado, estimulam-se práticas colaborativas nas escolas, enunciando o ónus positivo que as mesmas acarretam, e, por outro, instituem-se reformas e medidas educativas que nem sempre contribuem para incrementar hábitos de partilha e de cooperação e melhorar os já existentes.

Em Portugal, o modelo de avaliação do desempenho docente instituído, no qual este trabalho se enquadra, encerra propósitos marcadamente sumativos, na medida em que a avaliação tem consequências na progressão na carreira e, também, pela existência de quotas para aceder aos diferentes escalões e índices salariais mais elevados. Por outro lado, a divisão da carreira em duas categorias distintas – professor e professor titular – também fragilizou as relações entre pares, nas escolas, como poderemos verificar no próximo capítulo deste trabalho, onde desenvolveremos o tema da avaliação do desempenho docente.

## CAPÍTULO III – AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

*Qualquer que seja o domínio da actividade, a avaliação do desempenho profissional é reconhecida como importante para a gestão da qualidade, mas, ao mesmo tempo, revela-se difícil, provoca numerosas polémicas e pode mesmo gerar efeitos perversos não desejados. No domínio do ensino, passa-se o mesmo; do nosso ponto de vista, é uma questão de opção conceptual e de problemática, por um lado, e de opção de postura, por outro.*

Jean-Marie de Ketele, 2010: 13

A avaliação do desempenho docente adquiriu uma notória centralidade nas políticas educativas e nos discursos dos diferentes agentes da sociedade, designadamente, políticos, docentes, investigadores e opinião pública, no geral. Nunca se falou tanto da avaliação dos docentes e da importância desse procedimento, como se todos os problemas da educação e da escola proviessem da inexistência de uma efetiva avaliação dos professores. Não descuramos a importância que a avaliação detém no *desenvolvimento das pessoas e das organizações, contribuindo pois para a melhoria da qualidade total* (Campos: 2005: 57). No entanto, concordamos com Fernandes quando refere que *é preciso compreender que a avaliação, por si só, não resolve magicamente os problemas* (2009: 21).

Presentemente, existe um consenso retórico relativamente à indispensabilidade de um regime de avaliação do desempenho dos docentes rigoroso, diferenciador e promotor de uma avaliação do mérito e da excelência. Efetivamente, *a avaliação só faz sentido se de alguma forma diferenciar e premiar todos quantos, fazem da sua prática profissional, uma prática de excelência* (Campos, 2005: 248). A avaliação constitui, assim, *uma excelente forma de aperfeiçoamento dos profissionais do ensino e das instituições em que trabalham* na medida em que propicia o entendimento susceptível de acautelar a *rectificação e a mudança* (Guerra, 2002: 12).

Para Stronge, só a existência de sistemas de avaliação com elevados índices de qualidade permitem aferir a existência de professores de qualidade (2010: 25). Assim, a avaliação constitui um meio preponderante no incremento de práticas de desenvolvimento e crescimento profissional dos professores na medida em que conduz à verificação e reconhecimento da sua proficiência e eficácia, assim como, às dificuldades e limitações que possam existir. Desta forma, *um dos principais objectivos de um sistema de avaliação de desempenho é o diagnóstico de necessidades de formação que impedem ou limitam o colaborador no desempenho de determinada tarefa* (Morais, 2009:14).

A função formativa não constitui o único papel da avaliação de desempenho dos docentes. Na verdade, a responsabilização e prestação de contas constitui uma dimensão relevante em todo o processo.

De acordo com Machado e Formosinho:

*A perspectiva formativa da avaliação do desempenho é travada pela sua dimensão sumativa, pela acentuação dos papéis de inspecção e controlo, pela definição prévia e a imposição e pelo seu prolongamento numa lógica de selecção, recompensa ou castigo com impacto na carreira* (2010: 108).

No entender de Fernandes, *a concepção de avaliação predominante está bem mais associada à classificação, à seriação e à selecção do que à melhoria, ao desenvolvimento e às aprendizagens* (2008: 26).

Um sistema de avaliação tem que ser visto de uma forma sistémica ou seja tem que se pensar na pessoa e na organização em simultâneo (Barroso, 1997: 70), pois a *avaliação dos professores só valerá a pena, a longo prazo, caso se torne parte integrante de uma cultura em que cada escola é uma comunidade profissional de aprendizagem* (OCDE, 2009b: 7). A escola, como contexto onde se desenvolve a avaliação dos professores possui especificidades que condicionam o desempenho dos docentes. Assim, e de acordo com o CCAP<sup>21</sup>, é importante que se vincule a avaliação dos professores aos objetivos e metas definidos em cada escola, articulando os objetivos individuais de desempenho com as diferentes dimensões da avaliação, relacionando-os, igualmente, com os diferentes documentos internos (PE, PAA, PCA,

---

<sup>21</sup> - O Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP) foi criado com o intuito de *implementar e assegurar o acompanhamento e monitorização do novo regime de avaliação do desempenho do pessoal docente - ciclo avaliativo 2007/2009* (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro).



PCT) (2008b: 8), pelo que é fundamental *desenhá-los adequadamente* (Alves e Reis, 2009: 184), assumindo a avaliação dos professores condição tendente à melhoria da escola, devendo, por isso, *fazer parte das boas rotinas da escola* (Fernandes, 2008: 14). Para Day, a avaliação de desempenho dos professores não pode ser considerada *como uma realidade separada do plano de desenvolvimento individual do professor e do plano de desenvolvimento da escola se quisermos desenvolver tanto os processos de trabalho dos indivíduos, como a arquitectura social da escola* (Day, 2001: 150).

Para a construção de uma cultura avaliativa é imperativo a assunção da avaliação como uma prática constante de todos os agentes, com consequências na instituição, não com a intenção de *sancionar e controlar, mas para melhorar e potenciar o desenvolvimento dos seus membros* (Alves e Machado, 2010b: 94). Desta forma, é importante que *em cada escola, a avaliação seja um processo consensualizado, democrático e transparente de recolha de informação (credível e útil) relativa ao ensino, às aprendizagens, ao funcionamento das escolas e de todos os componentes do sistema escolar* (Fernandes, 2009: 20). É, também, essencial que todo o processo decorra num clima construtivo (Stronge, 2010: 31).

As políticas educativas em curso estão condicionadas por desígnios de mercado, com preponderância no comprometimento pelos resultados, porquanto é dada ênfase à competitividade entre os diferentes países. Esta dimensão política da avaliação tem que estar presente numa análise holística das opções e finalidades do modelo de avaliação empreendido. Por isso, *a profissão de professor não pode desenvolver-se fora de uma consciência profunda do que está a acontecer no mundo, na Educação, nas políticas nacionais e internacionais, despertando apenas e quando, tardiamente, se dá o choque com a realidade* (Afonso, 2009b: 26).

É, também, substancial que todos os intervenientes no processo de avaliação conheçam e compreendam os procedimentos e desígnios do que está a ser desenvolvido, pois, segundo Hadji, *para bem jogar é preciso saber primeiro as regras do jogo* (1994: 83).

## 1- A IMPORTÂNCIA E SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Atualmente, a avaliação encontra-se presente em todos os domínios, anunciando-se *como figura social do homem do século XXI, o “homem avaliado”* (Gil, 2009: 52). Atendendo às exigências atuais, a avaliação de desempenho *emergiu como*

*uma componente da gestão dos recursos humanos [...] na medida em que se considera que pode ter um impacto significativo sobre a produtividade do trabalho, quer directamente, enquanto processo de controlo do desempenho, quer indirectamente, através das suas relações com a selecção, formação, desenvolvimento profissional, promoção e remuneração* (Caetano, 1998: 1). De certa forma, subsiste alguma ingenuidade em crer que grande parte dos problemas da educação é solucionada com a avaliação (Fanfani, 2009: 386).

O Estado redefiniu a sua atuação onde as decisões tomadas têm por base ditames economicistas inerentes a uma *tendência global* de prestação de contas que conduziram *muitos países a introduzirem procedimentos, mecanismos e instrumentos para concretizarem formas de as escolas responderem perante terceiros, com o objectivo declarado de aumentar a eficiência e melhorar a qualidade e os resultados* (Barzanò, 2009: 63). Para Bolívar a *questão grave é se a mera eficiência deve ser, moral e politicamente, o primeiro critério a aplicar ao sistema educativo [...] ou se devem primar outros valores intrínsecos à própria instituição* (2000: 180). Na esteira de Day, as políticas educativas *deveriam ser concebidas para criar, estimular e desenvolver e, sempre que necessário, repor o sentido de propósito moral que constitui o centro do bom ensino* (2001: 315).

Constituindo a avaliação uma das palavras-chave deste trabalho e encontrando na literatura diversas perspetivas e definições para o referido conceito, considerámos pertinente mencionar algumas referências concernentes à noção de avaliação que observámos pertinentes no âmbito desta investigação.

### **1.1 – Avaliação: um conceito polissémico**

A avaliação do desempenho é um conceito polissémico, *plurívoco*, no entender de Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) e está presente em todo o universo escolar: *hoje diz respeito às aprendizagens dos alunos; ao desempenho dos professores; às organizações-escola; à monitorização e prestação de contas; ao currículo e ao desenvolvimento curricular; e ao sistema de ensino, em geral* (Correia, 2002:9).

Nevo, após um estudo da literatura referente ao conceito de avaliação, congrega a noção em três grupos: i) avaliação por objetivos; ii) avaliação descritiva e iii) avaliação do mérito e do valor. No primeiro caso a finalidade da avaliação é verificar o cumprimento dos objetivos delineados, na avaliação descritiva o importante é a observação, recolha e análise de informações relativas ao desempenho dos avaliados

e no último caso avalia-se o mérito e valor dos avaliados, assumindo a avaliação carácter judicativo (1990).

Afonso define a avaliação como *um processo dinâmico de avaliação profissional que recorre à análise e observação do desempenho dos colaboradores nas suas funções, relacionamentos, atitudes, comportamentos, conhecimentos e responsabilidades, ocorrendo durante um determinado período de tempo e em contexto organizacional* (I. Afonso, 2009: 18). Por sua vez, Hadji considera que a avaliação é *uma contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes [que têm de] saber criar e reunir as condições susceptíveis de favorecer a emergência de uma aprendizagem* (1995: 30-34).

À avaliação é atribuído o sentido de *controlo, de verificação, de comparação de indicadores, de medida, de nível e de sanção* (Figari, 1996: 35). Para Fanfani, *avaliar consiste em estabelecer uma ordem, uma hierarquia* (2009: 392).

No entender de Caetano, em termos administrativos, a avaliação do desempenho *consiste na apreciação formal e sistemática, relativa a um determinado período, do desempenho das pessoas nas funções ou actividades específicas pelas quais são responsáveis* (2008: 28), com o desígnio de verificar o desempenho profissional dos diferentes agentes na execução das suas tarefas. Já para Figari, a avaliação é *um olhar sobre o objecto. Sabe-se bem que o que se vê é diferente segundo o lugar donde se olha e segundo o instrumento de visão que se utiliza: daí a importância da escolha do “ponto de vista”* (2008: 58).

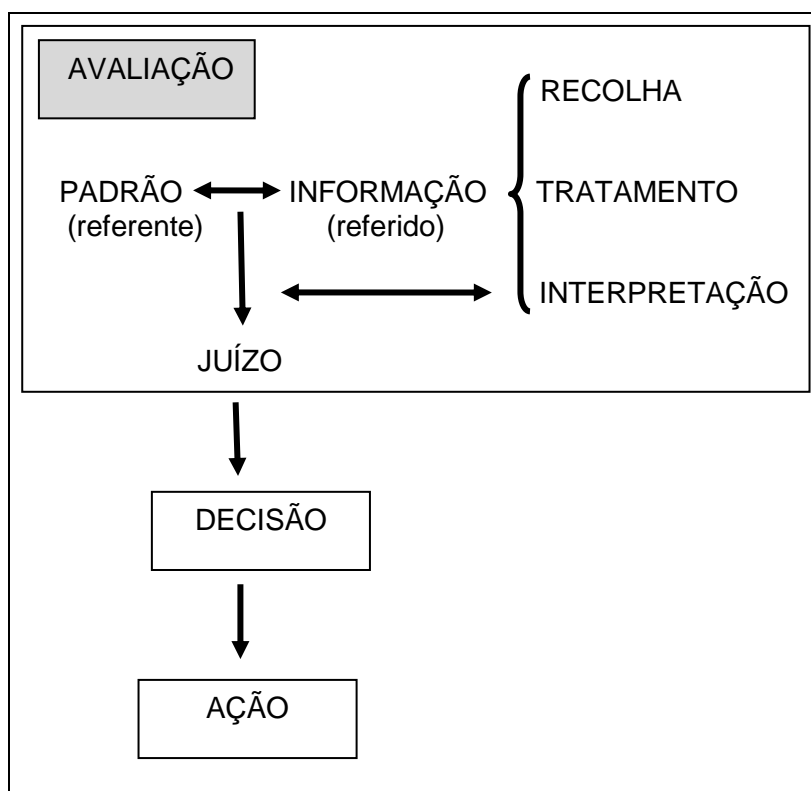
Bretel entende a avaliação como um processo cognitivo, na medida em que constrói conhecimento, instrumental, porque impõe a conceção e implementação de um conjunto de procedimentos, instrumentos e métodos, e axiológico, porquanto implica uma valoração. De todos estes procedimentos, o mais importante e significativo é o axiológico porque quando se avalia não é suficiente recolher informação, configurando-se fundamental interpretar, refletir, encontrar referentes, estudar alternativas, bem como tomar decisões (2002: 4). Caetano sustenta, ainda, que, *conceptualmente, a avaliação de desempenho consiste num processo em que se procura identificar, observar, medir e desenvolver o desempenho dos indivíduos, tendo como principal propósito torná-lo congruente com os objectivos da organização* (Caetano, 2008: 28-29). Na mesma linha de pensamento, Morais refere que *um dos objectivos principais de qualquer modelo de avaliação de desempenho é alinhar os objectivos dos diferentes colaboradores com os objectivos da organização* (2009: 13).

Pacheco e Flores referem a dimensão política da avaliação que, neste âmbito,

pode ser perspectivada a partir de uma dimensão de controlo, que pode ser questionada ora numa lógica de desenvolvimento profissional, de acordo com propósitos formativos, ora numa lógica de *accountability*, isto é, de prestação de contas (1999: 168). A avaliação afigura-se, desta forma, como condição para a melhoria do serviço prestado pelas organizações através da monitorização e responsabilização do desempenho dos agentes envolvidos. Assim, a avaliação dos professores compreende a análise do seu desempenho *no contexto de um vasto conjunto de circunstâncias, daí a necessidade de uma acção supervisiva continua e reflexiva* (Martins, Candeias e Costa, 2010: 39). Stufflebeam e Madaus assentam a avaliação em quatro características substanciais: exequibilidade, utilidade, rigor e justiça (1983).

A figura seguinte sintetiza o conceito de avaliação.

**Figura 2 – Conceito de Avaliação**



Fonte: Alaiz, Góis e Gonçalves (2003: 10).

A revisão da literatura tornou claro o grau de complexidade do assunto em análise. É possível constatar a diversidade de desígnios que norteiam uma avaliação podendo o foco discrepar na função, na finalidade e nas consequências.

Quando se fala de avaliação dos docentes, dois termos sobrevivem com um elevado grau de frequência: competência e desempenho, pelo que nos parece oportuna uma breve abordagem aos referidos conceitos.

## 1.2 – Competência e desempenho: em redor dos conceitos

Quando se fala de avaliação dos professores é forçoso aludir a alguns termos que lhe estão assaz associados. Com efeito, os termos competência e desempenho constituem componentes essenciais nos processos de avaliação, sendo, por isso, dois elementos a avaliar na profissão docente.

A definição do que é ser professor e do que é ensinar encontra na literatura uma diversidade de concepções originando diferentes objetos a avaliar e validando enfoques distintos. Na verdade, avaliar a competência (qualidade) do professor não é o mesmo que avaliar o seu desempenho, isto é, a qualidade do seu ensino (Simões, 2000a: 164).

A competência está relacionada com a *qualidade do professor*, uma vez que compreende os *motivos, os conhecimentos, as capacidades cognitivas ou comportamentais, as atitudes, valores ou outras características individuais que permitem diferenciar pessoas* (Caetano, 2008: 34).

Referindo-se às competências profissionais, Afonso sustenta:

*De acordo com uma perspectiva integradora, este conceito conceptualiza o conhecimento, as habilidades, as capacidades e atitudes que são observáveis, realísticas e seleccionadas, de forma holística, tendo em vista a aquisição de saberes, num nível apropriado, contribuindo para o sucesso individual e colectivo, o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo* (2009: 40).

Pacheco e Flores sustentam que a avaliação da competência é *de natureza predominantemente intrínseca, relacionada com o valor e mérito da pessoa* [favorecendo, desta forma] *não só a melhoria profissional, mas também a articulação com uma carreira baseada na diferenciação de funções* (2009: 177). Hadji considera que a gestão das aprendizagens constitui o papel essencial da Escola pelo que impõe uma *competência primordial: saber criar e reunir as condições susceptíveis de favorecer a emergência de uma aprendizagem*, sendo esta uma competência

essencial do *professor mediador* (1995: 33).

Salientamos, portanto, que neste contexto, e com base nas asserções anteriormente expressas, a competência de um professor expressa-se nos conhecimentos e atitudes evidenciadas e que se revelem úteis e eficazes. Assim, *ser competente implica conhecer, saber fazer, tomar uma atitude crítica, sobre esse saber e essa acção e utilizar esse conhecimento de forma estratégica* (Martins, Candeias e Nilza, 2010: 25). O efeito das competências dos docentes na sua prática profissional, nomeadamente na prática pedagógica, conduz à análise do conceito de desempenho.

O dicionário Houaiss da Língua Portuguesa apresenta a seguinte definição para desempenho:

*Actuação desejada ou observada de um indivíduo ou grupo na execução de uma tarefa, cujos resultados são posteriormente analisados para a avaliar a necessidade de modificação ou melhoria* (2003: 2809).

Desta forma, avaliar o desempenho implica a observação do avaliado no cumprimento da sua ação, da sua atividade.

Assim, o desempenho do professor tem que ser analisado no contexto da *qualidade do seu ensino*, porquanto *está claramente associado àquilo que o professor efectivamente faz quando está a trabalhar* (Fernandes, 2008: 15), nomeadamente a lecionar, sendo certo que *cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos* (Nóvoa, 1992: 16).

Para De Ketele, *a qualidade do ensino de um professor avalia-se, desde logo, na medida dos efeitos obtidos com os seus alunos* quer no domínio das aprendizagens, dos resultados escolares, que no concernente ao bem-estar vivido pelos alunos, isto é, na qualidade das relações com as aprendizagens, com o professor e com os colegas (2010: 26). *O desempenho aparece associado à qualidade do acto de ensinar* (Simões, 2000b: 14). Afonso considera que o desempenho docente reporta-se *à forma como o professor actua e desenvolve múltiplas capacidades que lhe estão destinadas na formação, informação e intervenção na díade ensino-aprendizagem, sendo o fulcro o aluno* (2009: 40). Desta forma, o mesmo está muito ligado à qualidade do ensino ministrado pelos professores e, segundo Caetano, *é avaliado com base em critérios e medidas que visam diferenciar contributos elevados de contributos médios ou fracos para a organização* podendo traduzir-se em

indicadores qualitativos e quantitativos (2008: 32).

Perante as diferentes representações dos conceitos de competência e desempenho, podemos concluir que a primeira assenta nos conhecimentos e aptidões que os docentes possuem para o desempenho da sua função, isto é, o que o docente pode fazer. Por sua vez, o desempenho do professor *diz respeito ao seu comportamento no trabalho* (Simões, 2000: 14), ou seja, ao que efetivamente faz.

### 1.3 – A importância da avaliação

A pressão exercida pelo poder económico e político sobre os sistemas educativos, nomeadamente na qualidade do serviço prestado e na importância de dotar os alunos com conhecimentos e capacidades que assegurem um desempenho eficaz num mundo em constante transformação, trouxe mudanças profundas para a escola, designadamente o desempenho de *renovadas tarefas* que acarretaram a *diversificação e alargamento* das funções dos professores (Aguar e Alves, 2010: 230).

Na assunção de que *não existem políticas capazes de melhorar as escolas se as pessoas que lá trabalham não dominarem o conhecimento e as competências de que necessitam* (Darling-Hammond, 2010: 198), a avaliação do desempenho docente passou a consubstanciar uma prática na generalidade dos sistemas educativos (Torrecilla, 2006) como forma de aferir as capacidades dos professores nos domínios referidos. Até porque, como sustenta Fernandes, já ninguém entende que se *mantenha o silêncio e a ignorância acerca do trabalho das escolas e dos professores* (2009: 20).

Se o objectivo dos sistemas educativos é o de alcançar bons resultados na aprendizagem dos alunos é essencial identificar os fatores que mais contribuem para alcançar este propósito. A crença de que os professores eficazes são fundamentais para melhorar o desempenho dos alunos tem sido apoiada por um conjunto de pesquisas realizadas desde 1990 (OCDE, 2009c: 13). Embora a literatura não seja unânime neste assunto, diversos autores apontam para uma relação direta entre a qualidade da aprendizagem dos alunos e o desempenho dos docentes (Tucker e Stronge, 2005; Nolan e Hoover, 2007).

A investigação realizada ao longo de vários anos tem demonstrado que os professores eficazes são importantes quer no bem-estar dos alunos na escola quer na relação do seu trabalho com um maior sucesso escolar. Concluiu, também, que um

conjunto de qualidades profissionais e pessoais está diretamente associada a níveis de sucesso escolar mais elevados dos alunos (Tucker e Stronge, 2005).

Para Machado e Formosinho *a acção docente é elemento fulcral em cada escola para a prossecução do objectivo da melhoria das aprendizagens dos alunos, relevando desse facto a importância de um sistema de avaliação que verifique e valide os diferentes desempenhos profissionais* (2010: 105). No entanto, a existência de fatores externos à atividade docente e condicionantes do sucesso dos alunos, designadamente, o estrato social e a educação ministrada no seio familiar, a motivação para a aprendizagem e as aprendizagens adquiridas fora da escola, revelam a dificuldade de atribuir, em exclusivo, a responsabilidade dos resultados escolares dos alunos ao ensino ministrado pelos professores (Formosinho e Machado, 2010: 82).

Neste sentido Darling-Hammond refere:

*A consistência da qualidade docente pode aumentar a probabilidade de uma consistência da qualidade do ensino, mas não a garante por si só. As iniciativas que visam desenvolver a qualidade do ensino devem considerar não só os meios para identificar, recompensar e utilizar as competências e capacidades dos docentes, mas também para desenvolver contextos de ensino susceptíveis de permitirem boas práticas por parte dos professores* (2010: 202).

Verifica-se, nas opiniões dos autores supramencionados, que existem fatores extrínsecos ao desempenho docente que condicionam o sucesso escolar dos alunos, sendo atribuída importância a conjunturas relacionadas com os alunos e às condições de trabalho dos docentes. Esta pretensão de todos os alunos adquirirem aprendizagens significativas, atingindo *elevados padrões de aprendizagem*, imporá, em última instância, uma alteração na preparação, apoio e desenvolvimento dos docentes, por parte dos sistemas educativos, de forma a criar docentes especialistas, *capazes de ensinar com métodos cada vez mais significativos* (Darling-Hammond, 2010: 199). A avaliação do desempenho dos professores constitui um mecanismo de atestação do trabalho dos docentes, ao longo da sua carreira, assim como da verificação da necessidade de formação para o cumprimento eficaz das funções que lhe são conferidas. Deste modo, a avaliação do desempenho docente pode ser um instrumento eficaz na melhoria do serviço prestado e, conseqüentemente, na melhoria das escolas.



A demanda pelos resultados e pela qualidade que surge como *factor estruturante da evolução dos sistemas educativos* (Morgado, 2004: 9) impõe a existência de instrumentos que possam, por um lado, aferir a qualidade dos docentes, e por outro, a qualidade do serviço prestado e dos resultados obtidos, afigurando-se, deste modo, a avaliação, como uma *ferramenta de gestão* das pessoas (docentes) e das organizações (escolas) (Morais, 2009: 12). Na esteira de Assaél e Pavez, o princípio da existência de um crescente reconhecimento do papel determinante dos docentes nos resultados escolares dos alunos legitima a existência de procedimentos que assegurem um bom desempenho (2008: 42).

Esta função dual da avaliação que inclui a melhoria do serviço prestado pela escola, particularmente, das aprendizagens dos alunos e do desenvolvimento profissional dos professores (Costa et al, 2011:331) impõe um sistema de avaliação adequado, contextualizado, bem pensado, bem organizado e rigorosamente implementado. Deve, também, ser equitativo e abrangente, baseado *quer no desempenho profissional, quer nos requisitos organizacionais* (Stronge, 2010: 25). Não podemos descurar a importância que a avaliação assume *para a organização, para os avaliadores e para os avaliados, sobretudo devido às suas consequências sobre cada um destes elementos* (Caetano, 2008: 14), pelo que, *em função da maneira como for implementada, a avaliação dos professores poderá ser a melhor e a pior das “coisas”* (Alves e Machado, 2010a: 9). A complexidade da função docente impõe grande prudência quando se elaboram estratégias e mecanismos para avaliar o seu trabalho (Fanfani, 2009: 391).

Para que a avaliação se consubstancie como um processo *consistente e útil*, é essencial que na escola se adotem *determinadas atitudes, metodologias, procedimentos e princípios* (Fernandes, 2008: 22). É, também, basilar o envolvimento dos docentes em todo o processo, pois, como sustenta Afonso, *as reformas sem ou contra os professores não chegam a bom porto* (2009b: 26). Com efeito, uma avaliação de desempenho realizada com o envolvimento de todos os agentes, com utilização de métodos e critérios sustentados e legitimados, pode gerar menos controvérsia e tornar o processo de implementação da avaliação dos docentes mais tranquilo e sereno. É incauto pensar que este assunto pode gerar consensos por parte de todos os intervenientes, até pela inexistência de uma cultura de avaliação em Portugal (Roldão, 2003). Não podemos esquecer que a avaliação do desempenho é *uma construção social complexa que envolve pessoas que funcionam em determinados contextos, com as suas práticas e políticas próprias* (Fernandes, 2008: 5) Assim, a concretização do processo de avaliação do desempenho dos professores

impõe alguns cuidados pois *não deve ser vista como um ataque ao profissionalismo docente, mas sim como uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional* (Day: 1999: 98).

Quando falamos de avaliação temos que falar, para além das lógicas e dos propósitos, dos atores que nela estão implicados (Flores, 2009:244). Qualquer sistema rigoroso de avaliação de desempenho instituído vai alterar rotinas erigidas, ampliar o trabalho dos docentes e determinar novos procedimentos, pelo que é insensato pensar que, por ventura, será simples a implementação de um processo de avaliação dos docentes. Mestre refere que *a palavra avaliação é, ainda hoje, associada a constrangimentos, tensão, ansiedade, medo. Esta conflitualidade que lhe é inerente advém do facto de ela desempenhar um importante papel relativamente ao percurso de vida de cada um de nós* (2002: 31).

Atendamos às palavras de Flores:

*Assim, é fundamental ter em consideração, um conjunto de aspectos: a necessidade e a importância de ter em conta o contexto em que a avaliação se concretiza (as suas características e especificidades); a necessidade de tornar explícito o implícito, isto é, o conjunto de propósitos e de intenções subjacentes à avaliação; a necessidade de considerar a multidimensionalidade do ensino [...] isto é, a avaliação deve reflectir as perspectivas dos diferentes actores envolvidos, por exemplo, não só no que diz respeito aos seus pontos de vista ou posicionamentos sobre o que se avalia, mas também a compreensão e participação na definição dos referentes dessa mesma avaliação. [...] Por fim, é de realçar a importância de considerar a diversidade de fontes, de elementos e de procedimentos de recolha de informação* (2009: 245).

Em suma, a aplicação de um sistema de avaliação pode afigurar-se nas escolas como um procedimento rotineiro, com pouco valor e importância, ou pode ser um meio privilegiado de estímulo à melhoria do desempenho (Darling-Hammond, 1997: 25). No entender de Hadji a avaliação dos docentes deve atender a duas condições: *tomar sempre como ponto de referência última o contributo do professor às aprendizagens dos alunos (a essência do ensino) e de se organizar em relação a uma intenção dominante: acompanhar, por exemplo, o professor no seu desenvolvimento profissional* (1995: 36).

## 2- PERSPETIVAS DE AVALIAÇÃO

A avaliação do desempenho é um procedimento que envolve pessoas, num determinado contexto e no cumprimento das suas funções. E falar de pessoas é *falar do recurso que com as suas competências e vontade pode e deve constituir a maior vantagem distintiva. Falar de pessoas é falar da energia que alimenta as organizações enquanto sistema social* (Seixo, 2007: 5).

Assim, o primeiro exercício de análise prende-se com a necessidade de compreender que a avaliação dos professores tem que ser analisada como parte de um processo que engloba a avaliação dos alunos, da escola e do próprio sistema de avaliação (OCDE, 2009d). Com efeito, os professores não são uma “ilha”, não agem isoladamente pelo que o seu desempenho é influenciado por uma diversidade de fatores que, frequentemente, fogem ao seu controlo e poder de atuação. O próprio processo de aprendizagem dos alunos é influenciado por um conjunto de variáveis externas que incluem, por exemplo, o número de alunos por turma e a especificidade de cada um, os apoios proporcionados pelo Estado, os recursos e materiais didáticos disponibilizados e o apoio de especialistas curriculares, pelo que é crucial ter algum cuidado na afetação dos resultados escolares dos alunos à avaliação dos professores (Tucker e Stronge, 2005). Dai a necessidade de relacionar a avaliação dos professores com a da escola, no seu conjunto, uma vez que é lá que os professores desenvolvem a sua atividade pelo que terá que se ter em conta os valores, a cultura e o contexto (Torrecilla, 2006: p. 35).

Formosinho e Machado advogam:

*A actividade profissional do professor é predominantemente uma acção de interacção com pessoas – as pessoas das crianças e adolescentes, as pessoas dos pais e encarregados de educação, as pessoas dos professores e dos restantes profissionais de educação – e desenvolve-se num sistema – o sistema escolar – cujos fins são ambíguos e discutíveis e cujos meios são incertos* (2010: 113-114).

Com efeito, a avaliação de professores não pode ser estudada de forma isolada mas sim integrada. Fatores sociais, sistema de ensino e nível escolar constituem condições que influenciam a forma de abordar a avaliação dos professores e, como tal, carecem de ser entendidos de forma a desenvolver e adequar métodos

eficazes para a avaliação dos docentes (OCDE, 2009d: 4).

No quadro 3 apresentamos uma breve resenha de alguns exemplos dos fatores acima mencionados.

**Quadro 3 – Exemplos de fatores que influenciam o *design* das políticas de avaliação**

Fatores Sociais	Fatores do sistema escolar	Fatores da escola
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiente político</li> <li>• Demografia e diversidade cultural</li> <li>• Condições económicas; tendências do mercado de trabalho</li> <li>• Papel dos meios de comunicação e perceção geral da escolaridade e dos professores</li> <li>• Públicos e recursos privados para a educação</li> <li>• Avaliação e políticas de avaliação no setor público</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuição de responsabilidades entre as autoridades educacionais</li> <li>• Governação da escola e autonomia</li> <li>• Estrutura da escolaridade</li> <li>• Currículo, padrões académicos e tempo de aprendizagem</li> <li>• Mecanismos de mercado / escolha da escola</li> <li>• Alocação de recursos dentro do sistema escolar</li> <li>• Carreira e estrutura de recompensa / incentivo para professores e dirigentes escolares</li> <li>• Formação de professores e políticas de certificação</li> <li>• Funções e visões de grupos de <i>stakeholders</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto sócio económico das escolas</li> <li>• Gestão, liderança e distribuição de responsabilidades dentro da escola</li> <li>• Atividades profissionais dos professores e outros agentes da escola</li> <li>• Modalidades de ensino e aprendizagem</li> <li>• Participação da família e da comunidade</li> <li>• Condições de aprendizagem e estruturas de apoio</li> </ul>

**Fonte:** OCDE (2009d: 4-6). Quadro elaborado pela autora da tese.

A eficácia dos métodos desenvolvidos para a avaliação do desempenho docente resulta do conhecimento dos fatores atrás mencionados, pois a assunção clara da realidade onde os docentes trabalham permite construir e instituir uma política de avaliação coerente e assertiva.

Alguns autores consideram pertinente a resposta a algumas questões, quando o tema é avaliação. Para quê avaliar os professores? O que avaliar? Quem deve avaliar? Como avaliar? (Hadi, 1995; Nevo, 2005; OCDE, 2009d). A aceção clara e precisa de todas estas questões, bem como o conhecimento e entendimento dos pressupostos da avaliação, por parte dos professores, podem potenciar um maior

entendimento e aceitação, pelos mesmos, do sistema de avaliação instituído. Há que perceber que a avaliação *deve exercer-se com um máximo de transparência e na base de critérios claramente enunciados, conhecidos pela pessoa que está a ser avaliada e com a definição dos indicadores que permitirão “objectivar” os critérios* (Alves e Machado, 2010b: 99). Concordamos com Fernandes quando refere que *o rigor, a adequação ética, a exequibilidade e a utilidade, são critérios que devem orientar todo o esforço de avaliação e que estarão muito dependentes dos níveis de participação e envolvimento dos professores e demais intervenientes no processo* (2009: 22).

Iwanicki considera que são três os componentes básicos para um efetivo processo de avaliação de professores: i) a filosofia e os propósitos, isto é, o papel e a função que a avaliação desempenha no processo educativo; ii) normas e critérios de desempenho, ou seja, o que se espera dos professores no desempenho das suas funções e iii) procedimentos de avaliação, mais especificamente, como são avaliados os professores (1990: 158).

Tendo em conta a natureza complexa das questões que se colocam quando o tema é avaliação de desempenho docente e da importância que detêm no âmbito desta temática, iremos, pois, de seguida, proceder a uma reflexão sobre a avaliação sumativa e a avaliação formativa.

## **2.1 – A avaliação sumativa e a avaliação formativa**

A análise da literatura permitiu-nos identificar duas funções centrais na avaliação do desempenho docente: sumativa e formativa (Cronbach, 1963; Scriven, 1967; Duke e Stiggins, 1990; Hadji, 1995; Pacheco e Flores, 1999; Simões, 2000b; Mestre, 2002; Darling-Hammond, Wise e Pease, 2005; Nevo, 2005; Tucker e Stronge, 2005; Torrecilla, 2006; Fernandes, 2008, 2009; OCDE, 2009d; Bolívar, 2010; Stronge, 2010).

Contudo, outras funções são expostas por diferentes autores. Nevo refere que, para além das funções referidas, duas outras podem ser alvitradas: a função psicológica ou sociopolítica, usada para aumentar a consciencialização de atividades especiais, a motivação e a promoção das relações interpessoais e a função administrativa, como forma de exercício da autoridade (2005). Por sua vez, Hadji considera que a avaliação dos professores deve ser perspectivada em função de: i) *gestão administrativa das carreiras (...), ii) contribuição para o desenvolvimento*

*peçoal e profissional dos docentes (...) e iii) aperfeiçoamento do funcionamento do conjunto do sistema por uma melhor utilização dos recursos humanos (1995: 30).*

Já Ingvarson menciona dois propósitos fundamentais para os sistemas de avaliação dos docentes.

*Um é garantir que todos os professores atinjam os padrões básicos de desempenho profissional e permaneçam nas suas actuais posições. O outro consiste em proporcionar padrões elevados de competência profissional, bem como incentivos, para que os professores os possam alcançar, geralmente através da promoção ou de alguma forma de bónus ou compensação salarial (2010: 84).*

O primeiro propósito é exercido com o intuito de garantir que só permanecem na profissão os docentes detentores de competências essenciais para o exercício da sua função. O segundo propósito tem como objetivo motivar os docentes a implementar práticas reconhecidas como eficazes (Ingvarson, 2010).

Iwanicki, embora considere que é dada maior ênfase aos propósitos da prestação de contas e ao desenvolvimento profissional, adita, também, mais duas funções à avaliação do desempenho docente: a melhoria da escola e a seleção dos professores, isto é, como forma de garantir a contratação dos professores melhor qualificados (1990). Stufflebeam refere a função proactiva da avaliação onde se sustentam as decisões tomadas e a função retroativa relativa à prestação de contas (1972). Para Fernandes, os propósitos associados à avaliação de desempenho docente prendem-se com a melhoria do seu desempenho, com a *responsabilização e prestação pública de contas*, com a melhoria de *práticas e procedimentos das escolas*, com a *compreensão dos problemas de ensino e de aprendizagem* e com a *compreensão das experiências vividas pelos agentes* (2008: 5 - 6).

A nossa reflexão vai incidir sobre as funções formativa e sumativa da avaliação uma vez que estes são propósitos do sistema de avaliação do desempenho docente desenvolvido em Portugal.

São distintos os desígnios das avaliações formativa e sumativa. A primeira centra-se no desenvolvimento profissional dos professores, preocupa-se com a melhoria do desempenho das suas funções, com a adequabilidade e atualidade dos seus conhecimentos numa sociedade em constante mudança e numa permanente renovação dos conhecimentos e funções que se pedem à escola e aos professores.

Como refere Figel, *a formação inicial de professores nunca poderá ser suficiente para sustentar um professor durante uma carreira que tem a duração de 30 ou 40 anos. Para os professores, e particularmente para eles, a prática da aprendizagem ao longo da vida é uma necessidade absoluta* (2008: 19).

Esta avaliação profissional para o desenvolvimento, não “punitiva”, sem consequências na carreira dos docentes, promotora de uma cultura colaborativa é descrita por Machado e Formosinho como um processo que, ao basear-se na prática profissional, envolve os professores, admite a *diversidade de estratégias de ensino e resultados da aprendizagem, reconhece diferenças de tarefas e de desenvolvimento entre os professores, orienta-se para a prática e considera a adequação das estratégias e das decisões dos docentes à especificidade do aluno e do contexto* (2010:110).

Mestre destaca a natureza predominantemente intrínseca desta avaliação cujo enfoque é a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes enquanto agentes essenciais no desenvolvimento dos alunos (2002: 90). Por sua vez, Stronge sustenta que a avaliação formativa *engloba oportunidades que permitam ajudar os docentes a aprender sobre a sua própria prática, bem como a reflectir sobre ela e, ao mesmo tempo, a melhorá-la* (2010: 27). Para Day, *a avaliação ligada directamente ao desenvolvimento profissional é um meio de ajudar os professores a aumentar a sua eficácia* (1999: 102). Esta função formativa da avaliação, assente no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, apesar de algumas ambiguidades e controvérsias, começa a ser considerada como a finalidade essencial da avaliação (Mestre, 2002: 56).

Em suma, a avaliação formativa, considerada como *um meio de desenvolvimento profissional* (Simões, 2000a: 163), visa a melhoria do desempenho dos professores, bem como o seu permanente aperfeiçoamento profissional, tornando os docentes reflexivos, questionadores sistemáticos das suas práticas numa perspectiva de consolidação e melhoria do cumprimento das suas funções.

No concernente à avaliação sumativa, do mérito, controladora, esta coloca um maior enfoque na prestação de contas e *procede à valoração do mérito e do valor do processo de desenvolvimento da docência com vista à classificação e progressão da carreira* (Machado e Formosinho, 2010: 110). Esta função da avaliação assenta em critérios de eficácia, de resultados, de qualidade, de responsabilização, *ditados por razões de ordem económica e de gestão de recursos humanos*, encontrando-se norteada para a tomada de decisões no âmbito do *acesso, a permanência ou a*

*promoção na profissão* (Simões, 2000a: 163). Esta avaliação é, por um lado, penalizadora pois tem consequências na progressão da carreira dos docentes e consequente remuneração e, por outro lado é valorizadora pois reconhece o mérito e valor dos docentes, acarretando consequentes promoções e atribuição de prémios de reconhecimento profissional.

Mestre afirma que esta avaliação *privilegia a natureza extrínseca da acção docente, é da responsabilidade da administração e preocupa-se, sobretudo, com a fiscalização do cumprimento das burocracias escolares* (2002: 90). Já Machado e Formosinho referem que a avaliação sumativa *visa sobretudo a prestação de contas, a tomada de decisões relativas à carreira dos professores, a regulação do funcionamento da escola e a certificação da qualidade do ensino nela desenvolvido* (2010: 110).

A educação encontra-se sob observação de diferentes olhares, bem como numa permanente exigência nos resultados. Simões sustém que a avaliação assenta numa tensão entre os desígnios formativo, norteado para o desenvolvimento profissional, e sumativo, norteado para a prestação de contas (2000). Darling-Hammond, Wise e Pease consideram que a avaliação pode ter uma maior incidência em preocupações individuais ou organizacionais o que condiciona diferentes processos tendentes à mudança, nomeadamente abordagens *bottom-up* or *top-down*, soluções contextualizadas ou estandardizadas para os problemas detetados. Da mesma forma, uma avaliação mais focalizada na melhoria ou, pelo contrário, na prestação de contas também requer normas diferentes, adequadas, assim como evidências distintas (Darling-Hammond, Wise e Pease, 2005).

Esta dupla função da avaliação está presente, como já foi anteriormente referido, no modelo de avaliação implementado em Portugal e expresso no Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de janeiro. A função formativa é visível na ênfase que dá à *auto-avaliação, ao aperfeiçoamento das competências dos docentes e à melhoria das aprendizagens dos alunos*; a função sumativa subsiste porque *considera importante o desenvolvimento de competências mínimas e deveres dos docentes, orientadas por metas estabelecidas nos documentos estruturantes de cada unidade de gestão* (Barreira e Rebelo, 2008: 7). Está também presente na maioria dos sistemas de avaliação de desempenho docente em vigor nos países dos continentes Europeu e Americano (Torrecilla, 2006).

Todavia, esta junção das duas funções da avaliação num processo único é potenciadora de vários constrangimentos e tensões (Day, 1999; OCDE, 2009d).



Quando a avaliação tem propósitos meramente formativos, os docentes sentem menos receios de apresentar as suas fragilidades, encarando a avaliação como forma de melhorar o seu desenvolvimento profissional. Pelo contrário, quando a avaliação tem propósitos sumativos, os docentes tendem a ocultar os seus pontos fracos o que conduz a uma restrição na melhoria do desempenho (OCDE, 2009d). Neste contexto, Simões refere que, com base em estudos realizados sobre esta temática, os professores reagem mais positivamente a uma avaliação cujos resultados detêm unicamente propósitos formativos, auxiliando-os na melhoria do seu desempenho profissional (2000: 45).

Machado e Formosinho, referindo-se à realidade portuguesa, consideram que a avaliação formativa e sumativa não devem ser fixadas no mesmo período de tempo. Consideram, igualmente, que *é o carácter administrativo da avaliação que está na base da sua fixação para períodos de dois anos e não uma perspectiva profissional, porquanto a avaliação do desenvolvimento profissional não se faz em tempo tão curto* (2010: 116).

Como podemos constatar, esta questão não é consensual. Juntar propósitos formativos da avaliação com propósitos sumativos obriga a uma definição clara e rigorosa dos *timings*, objetivos e procedimentos. Como refere De Ketele, a *finalidade da avaliação é produzir e fundamentar uma tomada de decisão adequada à função visada* (2010: 14), tendo como fim último a melhoria do desempenho das escolas e dos professores.

## 2.2 – Domínios a avaliar

A utilização de múltiplas fontes de dados para avaliar o desempenho dos docentes constitui fator essencial. Esta visão é amplamente sustentada na literatura (Helm, 1995; Nevo, 2005; Flores, 2009; OCDE, 2009d; Stronge, 2010).

Na verdade, ponderar diversas fontes de informação num sistema de avaliação de qualidade dos professores assegura *uma imagem mais realista* e propicia uma *plataforma mais sólida* para a edificação de programas de melhoria (Stronge, 2010: 37). Desta forma, propicia uma abrangência maior das atividades desenvolvidas pelos docentes, diminui a subjetividade que todo o processo avaliativo encerra e torna os procedimentos mais sustentados e válidos (Helm, 1995).

Para além da observação de aulas, tida como *o método mais comum para*

avaliar os docentes (Stronge, 2010: 35), assim como a fonte mais comum de prova utilizada nos países da OCDE (OCDE, 2009d), outros elementos devem ser considerados, na medida em que o trabalho dos professores envolve muito mais do que as atividades pedagógicas associadas à aprendizagem dos alunos, nomeadamente as responsabilidades profissionais no âmbito do trabalho e planificação de projetos, gestão, liderança e participação em atividades de desenvolvimento profissional (OCDE, 2005).

Danielson<sup>22</sup> sustenta que muito do trabalho docente acontece fora da sala de aula pelo que uma avaliação rigorosa e holística da função dos professores não pode limitar-se à observação de aulas, mesmo tendo sempre presente que o que acontece na sala de aula constitui elemento central às boas práticas do ensino, mas, no entanto, não o define na totalidade (2007: 19). Neste quadro, o planeamento e a preparação das atividades letivas, o ambiente de sala de aula, os métodos de ensino e as responsabilidades profissionais constituem os elementos que devem ser considerados quando estamos perante um sistema de avaliação dos professores (Danielson, 2007; OCDE, 2009d;).

A função docente assenta, assim, num conjunto vasto de atividades como a planificação do ensino e a consequente reflexão, a interação com os colegas, quer na escola, quer nos diferentes órgãos coletivos, o trabalho colaborativo com vista à melhoria do ensino e a comunicação com os pais e a comunidade mais alargada (Danielson, 2007). As atividades que constituem o quotidiano dos docentes são, atualmente, mais diversificadas e, podemos dizer, mais complexas. As escolas tornaram-se espaços dinâmicos, com atividades distintas que complementam o desenvolvimento das competências dos alunos, nos diversos domínios. Uma exigência que se coloca aos professores é a assunção de um permanente desenvolvimento profissional. A este respeito, há uma questão que é sustentada por Duke e Stiggins e que é basilar: no desenvolvimento profissional dos docentes, terá pouca relevância um bom *design* e um sistema de avaliação de qualidade, amplamente sustentado por colegas e supervisores, se os docentes não estiverem verdadeiramente interessados em aproveitar as oportunidades, que daí advêm, de crescimento profissional (Duke e

---

<sup>22</sup> - Esta autora, no livro: "*Enhancing Professional practice: a Framework for teaching*" (2007), estabeleceu um quadro de referência para a docência, descrevendo e definindo aquilo que os docentes devem saber e ser capazes de fazer no exercício da sua profissão. A *complexa actividade de ensinar* é dividida em 22 componentes, agrupadas em 4 domínios de responsabilidade da prática docente. Dada a relevância da obra, o Ministério da Educação, com o apoio da professora Maria do Céu Roldão que procedeu à revisão científica da tradução, editou o livro traduzido em Língua Portuguesa.

Stiggins, 1990). A avaliação do desempenho docente deve assentar numa diversidade de domínios de forma a aferir as competências demonstradas pelos professores no sentido de manter as que se afigurarem como positivas e melhorar as fragilidades verificadas.

A relevância de efetivar um entendimento partilhado das competências e procedimentos essenciais num sistema de avaliação de desempenho docente esteve na base da edificação do Quadro de Referência para a Docência, da responsabilidade de Danielson, tendo sido considerado um documento fundamental neste domínio (Danielson, 2007). No quadro 4 sistematizamos os domínios e competências do supradito Quadro de Referência para a Docência.

**Quadro 4 – Domínios e componentes do Quadro de Referência para a docência.**

<b>Domínios</b>	<b>Componentes</b>
Planeamento e preparação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento do conteúdo e dos processos pedagógico-didáticos;</li> <li>• Conhecimento dos alunos;</li> <li>• Estabelecer resultados de ensino;</li> <li>• Conhecimento dos recursos;</li> <li>• Ações de ensino coerentes;</li> <li>• Avaliação dos alunos.</li> </ul>
Ambiente da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiente de respeito e harmonia;</li> <li>• Cultura de aprendizagem;</li> <li>• Procedimentos da sala de aula;</li> <li>• Comportamento dos alunos;</li> <li>• Organização do espaço físico.</li> </ul>
Ação de ensinar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação com os alunos;</li> <li>• Técnicas de colocação de perguntas e discussão;</li> <li>• Envolvimento dos alunos na aprendizagem;</li> <li>• Utilização da avaliação no ensino;</li> <li>• Flexibilidade e capacidade de resposta.</li> </ul>
Responsabilidades profissionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão sobre a atividade de ensinar;</li> <li>• Registos rigorosos;</li> <li>• Comunicação com as famílias;</li> <li>• Participação na comunidade profissional;</li> <li>• Crescimento e desenvolvimento profissionais</li> <li>• Profissionalismo</li> </ul>

**Fonte:** Danielson (2007: pp. 3-4). Quadro elaborado pela autora da tese.

Também em Portugal foram definidos padrões de desempenho docente *que constituem um elemento de referência* da avaliação dos professores. Com base na proposta efetuada pelo CCAP, que os considera *um documento orientador para a criação de um dispositivo de avaliação justo e confiável* (CCAP, 2010: 5), o Ministério da Educação procedeu à sua publicação, através do Despacho n.º 16034/2010, de 22 de Outubro. Os padrões de desempenho englobam as **quatro dimensões da avaliação**, que *constituem as vertentes caracterizadoras da actuação profissional do professor*, os **domínios e indicadores**, que *operacionalizam as dimensões em planos mais restritos* e os **níveis e descritores** que descrevem pormenorizadamente o desempenho docente *por forma a clarificar o que deve ser avaliado* (Preâmbulo do Despacho n.º 16034/2010, de 22 de Outubro). No quadro 5, apresentamos as dimensões e os domínios dos padrões de desempenho:

**Quadro 5 – Dimensões e Domínios dos padrões de desempenho docente.**

<b><i>Dimensão</i></b>	<b><i>Domínios</i></b>
Vertente profissional, social e ética	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional;</li> <li>• Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos;</li> <li>• Compromisso com o grupo de pares e com a escola.</li> </ul>
Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparação e organização das atividades letivas;</li> <li>• Realização das atividades letivas;</li> <li>• Relação pedagógica com os alunos;</li> <li>• Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.</li> </ul>
Participação na escola e relação com a comunidade educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades;</li> <li>• Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão;</li> <li>• Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação.</li> </ul>
Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação contínua e desenvolvimento profissional.</li> </ul>

**Fonte:** Despacho n.º 16034/2010, de 22 de Outubro. Quadro adaptado pela autora da tese.

No sistema de avaliação em estudo, só estavam definidas as dimensões da avaliação. Os padrões de desempenho passaram a ser uma referência no ciclo de avaliação 2009/2011.

Segundo Stronge, são quatro as fontes mais utilizadas para a obtenção dos dados para avaliar o desempenho dos professores: i) observação, que pode ser formal da aula /trabalho, contínua e episódica, e do trabalho do aluno; ii) inquérito aos alunos pois o *feedback* dos alunos pode ser um contributo para uma melhor compreensão, por parte dos docentes, sobre o ensino e a aprendizagem; iii) o portfólio do professor que deve ter toda uma variedade de documentos que fundamentem o desempenho dos docentes e iv) o aproveitamento escolar e outros dados de desempenho (2010: 35-36). Uma outra fonte de onde podem emergir dados importantes para a avaliação dos professores é a autoavaliação. Com efeito, ela é considerada por muitos autores como um meio eficaz para levar os professores a refletir sobre as suas práticas, refletindo-se também numa melhoria da qualidade do ensino (Shinkfield, 1995; Darling-Hammond, Wise e Pease, 2005; Alves e Machado, 2010b; Day, 2010). A autoavaliação permite aos docentes expressar as suas ideias e convicções sobre o seu desempenho, identificar pontos fortes e fracos e necessidades de formação tornando-os, desta forma, elementos ativos e integrantes do sistema de avaliação. Com efeito, *os professores que reflectem na, sobre ou acerca da acção estão a envolver-se numa actividade de indagação que visa não só uma compreensão de si próprios como professores, mas também a melhoria do seu ensino* (Day, 2010: 153).

Muitos modelos de avaliação impõem a definição de objetivos individuais de desempenho, daí que, nestes casos, a avaliação dos professores incida, também, no grau de cumprimento dos objetivos previamente definidos (OCDE, 2009d).

Por tudo isto, verifica-se que a conceção dos diferentes autores relativamente à utilização de diferentes fontes de informação para a avaliação do desempenho docente prende-se, essencialmente, com a premissa de que esse fator contribui grandemente para efetivar uma avaliação justa, séria e válida. Um outro fator que constitui parte importante num processo de avaliação de desempenho e que nem sempre é o mais claro é a determinação dos avaliadores. Na verdade, esta é uma questão complexa, que será abordada no ponto seguinte.

### 2.3 – Quem deve avaliar?

Uma das questões que nem sempre é consensual prende-se com a escolha e a legitimidade dos avaliadores. De facto, é pertinente questionar quem deve efetivar a avaliação dos professores. Deverá ser realizada unicamente por avaliadores internos, designadamente a direção, os pares, os alunos ou os encarregados de educação? Ou será mais correta uma avaliação efetuada por agentes externos, nomeadamente a inspeção, equipas de avaliação, universidades, provas públicas, testes...? Uma análise da literatura permitiu-nos perceber que as opiniões nem sempre são convergentes.

Tardif e Faucher advertem para algumas questões que consideramos pertinentes:

*Na avaliação da profissionalidade dos professores, as observações e as intenções das pessoas – directores, colegas, conselheiros ou orientadores pedagógicos, pais, alunos, etc. – envolvidas neste processo de avaliação devem ser ponderadas, umas em relação às outras. Trata-se, então, de uma outra questão que deve ser resolvida antes de avançar com um tal processo de avaliação. Qual é o peso relativo de cada pessoa? Uma observação de um pai é equivalente à de um colega ou de um aluno? Uma observação da direção da escola constitui um dado mais importante do que a observação de um par?* (2010: 47).

De facto, não basta decidir quais os avaliadores num modelo de avaliação de desempenho docente. É também basilar estatuir o “valor” de cada interveniente no processo de avaliação.

Nevo considera que a avaliação deve ser realizada por agentes que: i) possuam elevadas competências no âmbito das metodologias de pesquisa e técnicas de análise de dados; ii) perspetivem o contexto social e a essência do objeto de avaliação; iii) possuam capacidades de relacionamento corretas, promotoras de um bom trabalho com os agentes envolvidos em processos de avaliação e iv) possuam capacidades sustentadas de forma a conseguir abarcar os requisitos acima mencionados (2005: 23). Por sua vez, Hadji coloca algumas questões que se prendem com a pertinência dos avaliadores: i) *Será possível ter em conta as expectativas e conselhos dos alunos, pais e colegas, no sentido de poder instaurar-se um sistema mais pertinente e mais*

*justo? ii) Não seria mais conveniente confiar a missão de avaliar a indivíduos não cativos de uma hierarquia?* (1995: 34).

Esta é de facto uma questão fulcral. Não retiramos a importância que a visão dos encarregados de educação e dos alunos poderão ter sobre o desempenho dos professores. Do mesmo modo, não excluímos o valor de uma avaliação efetuada pelos colegas. Todos eles são, em princípio, quem mais conhece o trabalho dos professores uma vez que constituem elementos do quotidiano profissional dos docentes, uns de uma maneira, outros de outra. Mas terão competências avaliativas para participar num processo de avaliação dos docentes? Conseguirão libertar-se de preconceitos que constituirão um enviesamento da avaliação, que se quer justa, correta e honesta?

Hadji, embora não responda às questões que acima colocou, propõe o quadro seguinte que reflete a variedade possível de avaliadores, destinatários e tipos de avaliação desejáveis.

**Quadro 6 – Possíveis avaliadores, avaliados e tipos de avaliação desejáveis**

Avaliadores		Tipos de avaliação a realizar	Destinatários
Externos	Inspetores	Controlo a partir de normas administrativas	Administração (gestionária)
	Peritos independentes	Avaliação sumativa das competências	Agentes de decisão (pilotos de acção)
Internos	Pares	Avaliação diagnóstica das competências	Interessados (professores)
	Interessados (professores)		

**Fonte:** Hadji (1995: 35).

Hadji sugere, assim, a possibilidade de uma avaliação externalista efetuada por elementos que não fazem parte do contexto do avaliado, e internalista cujos avaliadores emergem do contexto do avaliado.

Machado refere três características centrais nos modelos de avaliação de carácter externalista: i) os avaliadores são externos, encarados como “peritos” e legitimados pelo fator hierárquico; ii) os referenciais de avaliação são padronizados, não atendem ao contexto e não são negociados e iii) os métodos e instrumentos utilizados são uniformes visando uma lógica predominantemente sumativa (2009: 53). Esta avaliação externa é, na maioria dos casos, efetivada pela inspeção. Na realidade,

em muitos países a avaliação do desempenho docente é da responsabilidade dos inspetores (Torrecilla, 2006; OCDE, 2009d).

Os modelos de avaliação externalistas apresentam vantagens e desvantagens. De acordo com Machado, a *garantia de uma aparente eficácia do processo* constitui uma das principais vantagens deste modelo numa operacionalização que segue lógicas *mecanicistas e tecnocráticas*. Uma outra vantagem prende-se com a legitimidade dos avaliadores, dado o seu poder hierárquico e técnico, assim como dos instrumentos e referenciais utilizados. Por último, é também apontada como vantagem o facto de esta avaliação possibilitar *uma justiça igualitária, fazendo com que todos sejam tratados da mesma forma* (2009: 53). A avaliação realizada pela inspeção pode recair sobre todos os docentes em avaliação, unicamente sobre os docentes avaliadores ou sobre os dirigentes escolares (OCDE, 2009d).

As desvantagens dos modelos externalistas situam-se, em primeiro lugar, na manifestação de uma débil sensibilidade dos contextos, numa *fraca legitimidade profissional, consubstanciando uma “regulação burocrática” da profissão docente e a débil capacidade de indução reguladora das práticas e dos desempenhos profissionais* (Machado, 2009: 54). Nevo sustenta que os defensores dos modelos de avaliação externa devem encontrar forma de as escolas e os professores participarem como parceiros iguais no processo de avaliação (2002: 14).

Os modelos internalistas caracterizam-se pela existência de avaliadores internos, com participação direta no contexto, os referenciais de avaliação são particularizados, resultando de processos de discussão e negociação internos e utilizam uma diversidade de métodos e instrumentos com enfoque nos processos, numa atitude predominantemente reguladora (Machado, 2009: 55-56). Na perspetiva de Nevo, um avaliador interno está, por norma, mais familiarizado com o contexto onde se efetua a avaliação, é menos ameaçador para quem está a ser avaliado e, pelo facto de permanecer no local da avaliação, constitui condição facilitadora da implementação das recomendações efetuadas (2002: 5).

A avaliação internalista tem como principais avaliadores os diretores das escolas e os próprios professores. Em alguns sistemas de avaliação os avaliadores são os dirigentes escolares que assumem, na íntegra, a avaliação dos docentes (Simões, 2000b; OCDE, 2009d). *Contudo, a investigação tem demonstrado que, na maior parte das vezes, os directores não desempenham essa tarefa de modo satisfatório* (Simões, 2000b: 66).

A avaliação pelos pares, frequentemente mais experientes e com mais



responsabilidades, é um procedimento verificado nos sistemas de avaliação implementados em alguns países (OCDE, 2009d).

Os modelos internalistas apresentam como principais vantagens a existência de participação e de negociação das escolas e dos agentes, possuem, em princípio, *mais legitimidade profissional, no sentido em que adoptam processos de regulação intra-profissionais, reconhecendo apenas aos pares e aos próprios o estatuto científico, técnico e profissional para a avaliação do desempenho* e, ao contextualizarem a avaliação, adquirem uma capacidade maior de resposta às *actuais exigências de equidade* (Machado, 2009: 56).

Como principais desvantagens, o mesmo autor refere:

*Os modelos internalistas, dado o seu carácter imanente e instituinte, suscitam uma complexidade de procedimentos, uma diversidade de actores e uma certa entropia decisional, o que exige organizações escolares política, técnica e socialmente consolidadas, sob pena de redundar numa «desorganização» tal que a avaliação se torna o principal obstáculo ao próprio desempenho docente. [...] Na sua acepção extrema, legitimando os referenciais mais particulares e específicos, estes modelos poderão servir para justificar tudo o que deveria ser mudado...* (Machado, 2009: 57).

A presença, conjuntamente, de avaliadores externos e internos tem sido a opção instituída em certos sistemas de avaliação. Stronge e Tucker consideram um fator relevante a efetuação da avaliação do desempenho docente por mais do que um avaliador (2003). No entanto, esta opção constitui uma escolha dispendiosa e que nem sempre conquista a aceitação dos avaliados, embora seja reconhecida uma maior consistência e rigor na avaliação efetuada pelos avaliadores externos (Simões, 2000).

Nevo considera que os dois modelos de avaliação são necessários, na medida em que ambos desempenham função relevante na vida das escolas, dos professores e dos sistemas educativos (2002: 14).

A avaliação efetuada pelos alunos e pelos encarregados de educação, através de inquéritos de recolha de opinião é raramente utilizada nos sistemas de avaliação de desempenho docente, verificando-se com maior frequência na avaliação das escolas (OCDE, 2009d).

Para Fernandes, *o processo de avaliação tem de ser desenvolvido por pessoas credíveis e respeitadas pelo avaliado* (2008: 24). Uma das áreas a que nem sempre é

dada a suficiente atenção prende-se com o desenvolvimento de competências de avaliação, pese o facto de constituir uma área essencial na garantia da legitimidade dos avaliadores. Com efeito, o sucesso de um sistema de avaliação de professores depende significativamente da formação aprofundada dos avaliadores (OCDE, 2009d).

Em suma, a informação provinda da revisão da literatura permitiu-nos ter uma maior perceção relativamente às questões que se levantam quando o tema se prende com os avaliadores. No entanto, concordamos com a utilização de diferentes avaliadores no processo de avaliação do desempenho docente. A avaliação efetuada pelos pares pode ser importante no aspeto formativo e a dos diretores nas questões relacionadas com a participação dos docentes nas atividades de escola e nas do foro administrativo. Consideramos, contudo, basilar a formação dos avaliadores.

## **2.4 – Especificidades do modelo de avaliação do desempenho docente**

O Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro, define um novo modelo de avaliação de desempenho dos professores, com o propósito de instituir em Portugal uma cultura de avaliação de desempenho docente rigorosa, responsabilizadora e promotora de uma constante melhoria profissional dos professores e consequente melhoria das escolas, nomeadamente na qualidade do ensino e dos resultados alcançados pelos alunos, enquadrada numa profunda reforma do papel do Estado e consequente reforma da Administração pública, com repercussões na estrutura da carreira docente. Constituindo a qualidade uma componente relevante nos sistemas de ensino e encontrando-se as escolas sob constantes e diversificados olhares, assim como sob escrutínio pelos resultados, os professores enquanto expoentes máximos da ação escolar não poderiam ficar fora desta cultura de avaliação e de responsabilização. É neste contexto que a tutela decreta um modelo de avaliação, inscrito no Decreto-Lei supramencionado.

Mas, o que se entende por modelo de avaliação? Na verdade, outros termos têm sido atribuídos ao delineamento da avaliação de desempenho dos professores, assinaladamente “regime” e “sistema” de avaliação.

Scriven define modelo de avaliação como um método, uma perspetiva ou uma conceção de concretização da avaliação (1981). Por sua vez, Pacheco considera que os fundamentos conceptuais e metodológicos dos modelos de avaliação são erigidos em função dos objetivos que forem instituídos para a justificação da avaliação docente que, no caso de ser encarada como uma *variável técnica*, o modelo assentará num

processo de cariz burocrático. Se a intenção se situar no desenvolvimento do profissionalismo docente, o modelo será edificado num conjunto vasto de critérios *definidos tanto pela Administração, quanto pelas escolas e pelos professores* (2009: 47). No entender de Machado, *os “modelos” funcionam como uma “norma”, subjacente à qual estão sempre opções axiológicas, políticas e epistemológicas* (2009: 51).

Na verdade, os modelos expressam as normas e objetivos concernentes à avaliação de desempenho que se pretende instituir. A concretização dos modelos, com todos os aspetos técnicos e processuais, configuram os sistemas de avaliação que serão posteriormente implementados.

Nesta perspetiva, o modelo de avaliação do desempenho docente, em vigor no primeiro ciclo de avaliação - 2007/2009 - foi edificado no Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro. Com efeito, as linhas mestras que caracterizam este modelo estão expressas no supradito Decreto-Lei, que constitui uma alteração ao Estatuto da Carreira Docente. Os princípios estruturantes podem ser descritos de acordo com os seguintes aspetos: funções da avaliação, relevância, dimensões e itens de classificação, avaliadores, fontes de informação, procedimentos e periodicidade (Quadro 7).

**Quadro 7 – Design do Modelo de avaliação**

<b>Avaliadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenadores de Departamento (Professor titular) ou outros professores titulares, designados por ele quando o número de avaliados o justifique;</li> <li>• Inspeção;</li> <li>• Presidente do Conselho Executivo / Diretor ou um membro do Conselho Executivo, por ele designado;</li> </ul>
<b>Funções</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formativa:</b> proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.</li> <li>• <b>Sumativa:</b> visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens</li> </ul>
<b>Relevância</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Progressão e acesso à carreira;</li> <li>• Conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva (período probatório);</li> <li>• Renovação de contrato;</li> <li>• Atribuição de prémios de desempenho.</li> </ul>
<b>Dimensões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertente profissional e ética;</li> <li>• Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;</li> <li>• Participação na escola e relação com a comunidade escolar;</li> <li>• Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.</li> </ul>
<b>Itens de classificação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Coordenador de Departamento:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Preparação e organização das atividades letivas;</li> <li>ii) Realização das atividades letivas;</li> <li>iii) Relação pedagógica com os alunos;</li> <li>iv) Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.</li> </ul> </li> <li>• <b>Órgão de Direção</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>i) nível de assiduidade;</li> <li>ii) Serviço distribuído;</li> <li>iii) Resultados escolares dos alunos e taxas de abandono;</li> <li>iv) Participação e apreciação do trabalho colaborativo em projetos conjuntos de melhoria da atividade didática e resultados das aprendizagens;</li> <li>v) Ações de formação frequentadas e concluídas;</li> </ul> </li> </ul>

	vi) Exercícios de cargos ou funções pedagógicas; vii) Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa; viii) Apreciação dos pais e encarregados de educação desde que obtida com a concordância do docente.
<b>Fontes de dados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certificações de aproveitamento em ações de formação;</li> <li>• Autoavaliação;</li> <li>• Observação de aulas (mínimo de três, por ano escolar).</li> <li>• Instrumentos de gestão curricular;</li> <li>• Materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados;</li> <li>• Instrumentos de avaliação pedagógica;</li> <li>• Planificação das aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos</li> </ul>
<b>Como se processa a avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os docentes são avaliados pelos pares (Coordenadores de Departamento ou outros professores titulares) e pelo órgão de direção;</li> <li>• Os Coordenadores de Departamento são avaliados pela inspeção com formação na área do avaliado;</li> <li>• O presidente do conselho Executivo / Diretor é avaliado pelo sistema de avaliação SIADAP.</li> </ul>
<b>Periodicidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação realiza-se no final de cada dois anos escolares;</li> <li>• Os docentes em período probatório são avaliados no final desse período;</li> <li>• Os docentes contratados são avaliados no término do contrato.</li> </ul>

Fonte: Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de janeiro. Quadro elaborado pela autora da tese.

Como podemos verificar através da análise dos pontos que caracterizam e definem o modelo descrito, a avaliação constitui uma prática obrigatória para todos os docentes, com efeitos no ingresso e progressão da carreira e concretiza-se pelos pares mas também com a ingerência, embora muito reduzida, de agentes externos. Outro factor que importa realçar prende-se com a diversidade de fontes de dados, o que *garante uma imagem mais realista do desempenho profissional e proporciona uma plataforma mais sólida com base na qual é possível construir planos realistas de melhoria...* (Stronge, 2010: 37).

**Figura 3 – Características chave do modelo de avaliação do desempenho docente (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro)**



Uma outra característica deste modelo de avaliação prende-se com a inserção da prática da supervisão na atividade docente. Com efeito, o avaliador assume um papel de supervisor na medida em que quer no período probatório, quer nos anos seguintes, analisa as práticas dos docentes proporcionando orientações sobre a atividade pedagógica. Afigurando-se o desenvolvimento profissional dos docentes um dos objetivos da avaliação do desempenho, a supervisão, como componente fulcral de *apoio, orientação e regulação aparece como uma dimensão de formação com grande relevância* (Alarcão e Roldão, 2008: 56).

Conclui-se, portanto, que o modelo (a conceção de avaliação) que o Ministério da Educação edificou para os docentes encontra eco na literatura. É perceptível a visão de muitos autores sobre a pertinência de diferentes avaliadores, da multiplicidade de fontes de dados (Caetano, 2008; OCDE, 2009c; OCDE, 2009d; Stronge, 2010), com ênfase na componente científico-pedagógica e na observação de aulas, da dupla função da avaliação – formativa e sumativa – e da obrigatoriedade da avaliação como forma de desenvolvimento profissional e melhoria do desempenho pessoal e institucional (OCDE, 2009c; OCDE, 2009d; Stronge, 2010), assemelhando-se aos

modelos de avaliação implementados internacionalmente.

Definido o modelo, a regulamentação do sistema de avaliação ocorreu com a publicação do Decreto Regulamentar n.º2/2008, de 10 de janeiro.

### **3- A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE EM PORTUGAL E OS PROFESSORES TITULARES**

A avaliação dos professores nem sempre foi considerada como um fator essencial e relevante no âmbito das políticas educativas. Darling-Hammond considera que esse facto talvez se deva à crença de que a melhoria da qualidade dos professores não ser entendida como um fator fundamental na melhoria da qualidade do ensino (1997: 23-24). As reformas que foram sendo instituídas incidiam essencialmente *nos aspectos estruturais do sistema (configuração curricular, plano de estudos, órgãos de gestão, organismos de formação, etc)* (Barroso, 2006c: 43). A escola era detentora de uma imagem elevada e *o docente era respeitado como o técnico especialista detentor de um saber selectivo* (Reis, 1999: 37) importante no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. A imagem, o conhecimento e a competência dos professores eram indiscutíveis, o que contribuía para uma favorável representação social da escola e para a autoestima dos docentes.

A este respeito Reis refere:

*Tal proeminência social não podia deixar de se reflectir na auto-imagem e auto-estima do docente que via a sua profissão socialmente valorizada. A correspondência entre as funções atribuídas à sua profissão e o que socialmente era exigido, gerava auto-confiança, sentindo-se o docente identificado com a representação social da sua profissão. Era tido como alguém detentor de um saber específico que só ele podia transmitir. Nada havia a negociar: o discente era o objecto do ensino e o docente era inquestionável (1999: 37).*

A democratização da educação e consequente massificação do ensino, os baixos desempenhos escolares dos alunos e a baixa taxa de escolaridade da população portuguesa são os fatores que determinaram uma nova visão social da escola e o aumento da pressão sobre o trabalho dos professores.

No início do Século XX, a avaliação dos professores passou a ser tema de reflexão e pesquisa educacional nas instâncias internacionais, tornando-se, nos finais

do supracitado século, *numa obrigação institucional na maior parte dos países desenvolvidos* (E. Costa, 2007: 53). A escola viu-se confrontada, nos últimos anos, com exigências distintas, pelo que *raro foi o ano em que não se tenha discutido, negociado ou imposto alguma reforma em nome da melhoria dos padrões de ensino, do aumento da participação dos “utentes” e das habilitações dos alunos* (Day, 2001: 309).

A avaliação de desempenho docente em Portugal tem que ser entendida à luz das alterações produzidas no âmbito da reforma da administração pública<sup>23</sup>. Esta reforma surgiu na sequência do desequilíbrio das contas públicas apresentado por Portugal<sup>24</sup>, nos últimos anos, levando a Comissão Europeia a tecer um conjunto de recomendações no sentido de serem instituídas medidas conducentes a uma inversão da situação apresentada, ou seja, a uma rápida redução da despesa do setor público, com a adoção de restrições orçamentais. Assim, é publicada a Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/2005, de 4 de agosto com o intuito de dar início ao processo de reestruturação da Administração Pública, situando-se o mesmo na racionalização das suas estruturas centrais e na promoção da descentralização de funções, na desconcentração coordenada e modernizada e na automatização de processos (Preâmbulo Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/2005). Neste contexto e de acordo com Gil, *“Desengorda-se” o Estado, “despedem-se” sub-repticiamente milhares de funcionários públicos e professores, transformam-se universidades e hospitais em fundações* (Gil, 2009: 45).

Na educação também se fizeram sentir medidas de racionalização, com a adoção de procedimentos de cariz *organizacional, estrutural e das relações de emprego* (Pereira: 2009: 22), conducentes à diminuição da despesa, igualmente, neste setor. Desde logo, estas reformas são manifestas nas novas formas de gestão e organização do sistema educativo, na reestruturação da rede escolar e na constituição

---

<sup>23</sup> O Empenho de Portugal na modernização do setor público foi assaz elogiado pela OCDE, em 2008, na publicação *Making Life Easy for Citizens and Businesses in Portuga. Administrative simplification and e-government*, referindo que 90% dos serviços públicos estavam acessíveis online, colocando Portugal em terceiro lugar nesta prestação de serviços (OCDE, 2009a).

<sup>24</sup> Este tema é bem conhecido e deveras debatido pelo poder político, económico e pelos meios de comunicação social em geral, como é visível na edição do dia 7 de janeiro de 2011, no jornal “Diário de Notícias”, onde se referia: *O Estado consome quase metade da riqueza nacional [...] Em 2010, a despesa pública do Estado consumiu 81,62 mil milhões de euros. Isto significa que, por cada dez euros que a economia gerou, 4,79 euros acabaram por ser gastos pelo Estado, entre obras, despesas com pessoal ou apoios sociais* (Diário de Notícias, sexta-feira, 7 de janeiro de 2011).

dos “mega” agrupamentos, no encerramento de escolas, nas exigências impostas no acesso e progressão na carreira, no horário alargado de funcionamento das escolas, no aumento efetivo de horas de trabalho dos docentes nas escolas, nas alterações no âmbito das reduções de horas de trabalho dos docentes por antiguidade e na avaliação das escolas e do desempenho dos professores.

Todas estas medidas assentam no paradigma de uma *nova forma de gestão pública* que avoca as lógicas de mercado, do setor privado, para o setor público, nomeadamente para a educação, onde se observa, como refere Lima, uma *crescente importância do chamado gerencialismo, também designado por “managerialismo” na administração pública e, especialmente, na administração da educação, cujos pilares assentam em princípios da “nova gestão pública” e em perspectiva da “administração pública empresarial”* (2007: 20). Natércio Afonso sustenta que *com o gerencialismo empresarial pretende-se a adopção de estruturas e práticas idênticas às do sector empresarial, tidas como mais maleáveis e com maior capacidade de adaptação à mudança* (2002a: 97). O mesmo autor refere ainda que, nesta lógica, as escolas *devem definir e executar o seu próprio plano de desenvolvimento de acordo com a missão, os objectivos, os recursos disponíveis e o contexto, em vez de se limitar a assegurar a prestação do serviço de forma prescrita pelo Estado* (N. Afonso, 2002a: 97).

Com o novo sistema de avaliação de professores são introduzidos procedimentos economicistas, designadamente na diminuição de encargos com os professores. Esta situação é visível nas alterações introduzidas no âmbito da progressão da carreira que deixa de ser automática, por antiguidade, passando a estar associada à avaliação do desempenho e ao mérito.

A este respeito, Machado e Formosinho sustentam:

*A avaliação do mérito para progresso na carreira implica um juízo sobre o nível de actuação do professor, a avaliação dos efeitos positivos (do impacto) da sua actividade, tendo como referência um máximo profissional, aceitando a excepionalidade. Naturalmente, a avaliação do mérito centra-se mais nos aspectos substantivos da docência do que a avaliação do desempenho* (2010: 98).

Ao fazer depender a progressão nos escalões da carreira, de critérios de avaliação e da existência de quotas, instituídas pelo Ministério da Educação, um



número significativo de docentes ficará impedido de aceder aos escalões de vencimento mais elevados conduzindo, esta medida, a uma significativa redução da despesa pública.

Nesta nova agenda política no setor da educação que reclama a contenção de despesa, é igualmente perceptível o desígnio de melhoria da qualidade das escolas e consequentemente do ensino. Esta ideia é sustentada por Justino quando refere que *Portugal [...] é daqueles [países] que apresentam uma mais elevada despesa relativa com resultados de desempenho escolar abaixo da média* (Justino, 2010: 70). Os sistemas de ensino estão sujeitos a um rigoroso controlo, quer da qualidade do serviço prestado quer dos resultados obtidos, por instâncias internacionais que impõem determinados padrões de qualidade no ensino. Neste sentido, Estela Costa refere que *a cultura do desempenho surge aliada a uma concepção da educação cada vez mais como extensão do cálculo económico, vindo-se-lhe associar o desenvolvimento das comparações internacionais de resultados, a construção de padrões e indicadores de qualidade no ensino...* (2007: 53)

Os fracos desempenhos dos alunos portugueses a matemática, ciências e leitura/escrita, expressos nos resultados de estudos internacionais, levaram ao aumento da pressão sobre as escolas e os professores, no sentido de uma melhoria do sistema de ensino, na convicção da sua influência direta na melhoria do desempenho económico do país. Em 2010, como já foi anteriormente referido, os resultados dos alunos portugueses no PISA 2009 são significativamente superiores aos até então apresentados, levando a tutela a considerar que as suas políticas para a educação se encontravam no caminho certo, na medida em que começavam a alcançar os efeitos almejados, isto é, os resultados dos alunos Portugueses aproximavam-se, nuns casos e noutros alcançavam mesmo, a média da OCDE. A este propósito, Afonso e Costa sustentam que *os dados do PISA reforçam a capacidade de argumentação dos governos e apoiam a tomada de decisões, consolidando o conhecimento evidenciado por ferramentas nacionais de avaliação como os exames e as provas de aferição* (2009: 58).

Com efeito, um dos objetivos da política educativa apresentados pelo XVIII Governo Constitucional é de elevar as competências básicas e os níveis de formação e qualificação dos portugueses, consignado nas Grandes Opções do Plano para a referida legislatura (Ministério da Educação: programa 2015). Este objetivo enquadra-se nos desígnios internacionais, assumindo, um conjunto de países, compromissos e metas para os próximos dez anos, instituindo-se, para tal, no plano internacional,

diversos programas<sup>25</sup> com o intuito de reforçar a eficácia dos sistemas de educação e formação<sup>26</sup>.

Portugal assumiu compromissos, até 2020, na melhoria dos níveis de competências básicas, avaliadas pelos resultados dos alunos no PISA e na redução *das taxas de saída precoce do sistema de ensino*. É neste contexto e para assegurar o cumprimento dos propósitos e acordos traçados, que surge, em Portugal, o Programa Educação 2015. Os objetivos a atingir centram-se na *melhoria das competências básicas dos alunos* e no *cumprimento da escolaridade obrigatória de doze anos* (Ministério da Educação: programa 2015).

Todas estas exigências e contingências que se colocam à escola e aos professores, circunscritas nas profundas transformações exercidas pelo Estado na Administração Pública, em geral, e na educação, em particular, e nos requisitos de melhoria da qualidade e aumento da eficácia do serviço prestado pelas escolas e, conseqüentemente, pelos professores, contextualizam as tomadas de decisão na efetuação de mecanismos de avaliação do desempenho docente.

Stronge aduz, de forma clara, a importância da avaliação do desempenho docente na concretização de programas educativos eficazes, assim como na melhoria das escolas, quando refere:

*Se a eficácia da escola e o sucesso dos alunos são importantes, e se a produtividade do pessoal docente é necessária para o desenvolvimento de programas eficazes, é também fundamental a existência de um sistema de avaliação de professores conceptualmente sólido e bem implementado (2010: 25).*

A avaliação do desempenho docente em Portugal não é um processo novo. Sucede que os anteriores regimes de avaliação baseavam-se substancialmente numa autoavaliação realizada pelos docentes, por ocasião da progressão na carreira, não

---

<sup>25</sup> Portugal decidiu participar no programa da União Europeia *Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação* (EF2020) onde são traçados objetivos comuns para os sistemas educativos e de formação europeus numa perspetiva de 2020 e no projeto *Metas Educativas 2021*, no âmbito da Organização de Estados Ibero-americanos do qual Portugal é membro, assumindo este programa o objetivo de melhorar a educação nos países do espaço ibero-americano (Ministério da Educação: programa 2015).

<sup>26</sup> Sobre este assunto seguimos de perto o Programa Educação 2015 do Ministério da Educação.

estando o acesso aos escalões da profissão dependentes de vaga, por imperativos de quotas instituídas pelo Ministério da Educação. A avaliação não implicava um juízo de valor dos pares limitando-se à verificação dos requisitos necessários, definidos na Lei e expressos no relatório produzido pelo docente avaliado.

No ponto seguinte faremos uma abordagem ao caminho percorrido na avaliação de desempenho docente, em Portugal.

### 3.1 - Retrospectiva histórica da avaliação de professores

Nas últimas três décadas, ocorreu uma catadupa de reformas no sistema educativo português que conduziram a alterações sucessivas das práticas das escolas, dos professores e dos alunos (Freitas, 2009). A avaliação do desempenho docente é um processo que, não sendo novo, avoca novos objetivos, processos e efeitos. Como referem Machado e Formosinho, *o actual regime de avaliação do desempenho docente associa duas modalidades de avaliação: a formativa e a sumativa, com propósitos distintos: o desenvolvimento profissional dos professores e a gestão das suas carreiras profissionais* (2010: 97).

Durante décadas a avaliação dos professores foi efetuada pelos reitores, coadjuvados, a partir da década de quarenta, do século passado, pelos inspetores (Pacheco, 2009: 44). Com a reforma educativa de 1947<sup>27</sup> a inspeção assumiu a função de classificar os professores atribuindo-lhes *Bom* ou *Deficiente* com base na informação recolhida *segundo critérios relativos à competência profissional e à acção do professor* (Pacheco e Flores, 1999: 184). No entanto, e de acordo com os mesmos autores, o que na prática se verificava era que a responsabilidade da avaliação dos professores recaía sobre os reitores na medida em que a inspeção não tinha possibilidade de *materializar as competências, traçadas no plano dos normativos, neste período de tempo tão ideológica e curricularmente controlado* (Pacheco e Flores, 1999: 185). Todo o processo avaliativo era efetuado sem a interferência dos avaliados porquanto aos professores não lhes era possibilitado tecer observações sobre a sua avaliação nem detinham qualquer ingerência no desfecho da mesma (Curado, 2002; Barroso, 2005). Machado e Formosinho sustentam que *os professores estavam socializados num processo onde, com base num sistema de “nada consta” no registo biográfico, a avaliação era de Bom e a progressão era automaticamente atribuída*

---

<sup>27</sup> Decreto-Lei nº 36 508, de 17 de setembro de 1947.

(2010: 99). As escolas encontravam-se sob um centralismo burocrático acentuado, nos diferentes domínios, *sendo geridas por diretores e reitores de uma forma repressiva de modo a assegurar o controlo político e ideológico* (Ventura et al., 2006: 128).

Em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>28</sup> que estabelece o quadro geral do sistema de educação, designadamente os princípios basilares no âmbito da sua organização e funcionamento. No ponto dois, do artigo 36º, determinava já a avaliação de toda a atividade docente.

*A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como as qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.*

Daqui se infere que a avaliação dos professores passava a conciliar dois domínios: progressão na carreira e o desenvolvimento profissional dos docentes.

Dois anos depois, é publicado o Decreto-Lei nº 409/89, de 18 de novembro que precede a publicação do Estatuto da Carreira Docente, porquanto este se encontrar num processo final de negociação com as diferentes estruturas sindicais, e que aprova a estrutura da carreira docente, determinando as regras concernentes ao sistema remuneratório dos professores e educadores. O pessoal docente passa a constituir um *corpo especial* da função pública e a integrar-se *numa carreira única com dez escalões* (Capítulo II, art.º 4º). A progressão na carreira deixa de depender somente do tempo de serviço prestado pelos docentes passando a considerar, também, a avaliação do seu desempenho e a frequência com aproveitamento de módulos de formação (art.º 9º).

Uma outra novidade deste Decreto-Lei prende-se com o acesso dos docentes ao oitavo escalão da carreira que passa a depender *da aprovação em processo de candidatura a apresentar no decorrer dos sexto ou sétimo escalões* (ponto 1, do art.º 10º). Esta estruturação configura-se como uma *tentativa de verticalização da carreira docente* onde não só o desempenho é avaliado mas também o mérito (Formosinho e Machado: 2010: 89) como condições para aquiescer a um escalão superior da carreira.

---

<sup>28</sup> Lei nº 46/86, de 14 de outubro, posteriormente alterada pelas Leis nºs. 115/97, de 19 de setembro e 49/2005, de 30 de agosto.

Todas estas medidas são consagradas no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário (ECD), aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril, que *concretizou, na época, um conjunto de aspirações há muito reivindicadas pelos professores* (Sanches, 2008: 25) e onde é dada especial relevância à criação da carreira única dos professores<sup>29</sup>, como se pode verificar na citação seguinte:

*A consagração de uma carreira única corresponde a uma das mais profundas aspirações do pessoal docente e constitui, por si, uma significativa inovação, de que se esperam efeitos acrescidos na motivação para o exercício da função docente* (Prefácio do Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril).

Considera ainda como uma novidade importante a avaliação do desempenho dos docentes, *com vista à melhoria da respectiva actividade profissional e à sua valorização e aperfeiçoamento individual, da qual passa a depender a progressão na carreira* (Prefácio do Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril).

De acordo com o diploma,

*A avaliação de desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da educação* (ponto 2, do art.º 39).

Constituíam ainda propósitos da avaliação do desempenho dos professores (ponto 3, do art.º 39º):

- a) Contribuir para a melhoria da acção pedagógica e da eficácia profissional dos docentes;*
- b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;*
- c) Permitir a inventariação das necessidades de formação e de reconversão profissional do pessoal docente;*

---

<sup>29</sup> A alteração desta medida constituiu um dos pontos mais controversos e de maior discussão do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro) como iremos ver mais à frente.

- d) *Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;*
- e) *Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.*

A Inspeção Geral do Ensino detinha a função de acompanhar globalmente todo o processo de avaliação dos educadores e professores (ponto 5, do art.º 39º, do ECD).

A avaliação de desempenho podia arrogar-se de carácter *ordinária* ou *extraordinária* (art.º 40º do ECD). A avaliação de desempenho ordinária exprimia-se nas *menções qualitativas de Satisfaz e Não Satisfaz* (art.º 41º do ECD) sendo a menção de Satisfaz atribuída pelo órgão de administração e gestão da escola, na sequência da apresentação de um *relatório crítico*, elaborado pelo docente, da atividade por si desenvolvida (art.º 42º do ECD). A atribuição da menção de *Não Satisfaz* competia a um júri<sup>30</sup> de avaliação e só poderia ocorrer no caso de se comprovar uma das três situações: i) deficiências no apoio e relacionamento com os alunos; ii) injustificação dos motivos apresentados para a recusa de cargos pedagógicos ou o docente evidenciar um desempenho deficiente e iii) a não conclusão dos necessários módulos de formação contínua (art.º 43º).

A avaliação extraordinária era realizada quando requerida pelo docente e poderia ocorrer por uma só vez e após dez anos de serviço efetivo em funções docentes, para a atribuição da menção de *Excelente em caso de reconhecido mérito excecional* (art.º 48º do ECD) que, caso fosse conferido, proporcionava ao docente dois anos de bonificação na progressão da carreira (art.º. 49º do ECD). Ocorria, também, após ter sido atribuída ao docente, pela primeira vez, a menção qualitativa de *Não Satisfaz* (art.º 51º do ECD), cuja decisão competia a um júri de avaliação<sup>31</sup> (art.º 52º do ECD).

O reconhecimento do mérito e da excelência só se efetuava no decorrer de uma avaliação extraordinária, o que nos leva a concordar com Machado e Formosinho quando referem:

---

<sup>30</sup> O Júri de avaliação tinha a seguinte composição: um representante da direção regional de educação, que presidia, um representante do órgão pedagógico e um representante da delegação regional de Inspeção Geral de Ensino, na área pedagógica (art.º 44º do Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril).

<sup>31</sup> Este júri de avaliação tinha a mesma constituição do júri para a atribuição da menção de Não Satisfaz e que já foi atrás referido.

*A avaliação do desempenho docente tem uma componente de prestação de contas e verificação da conformidade e normalidade, mais preocupada com a ausência de efeitos negativos do que com a apreciação dos efeitos positivos, inevitavelmente centrada no mínimo burocrático admissível e no mínimo laboral negociado (2010: 98).*

Com o intuito de regulamentar a prova de acesso ao 8º escalão da carreira docente, é publicado o Decreto Regulamentar nº 13/92, de 30 de junho onde se encontram inscritos todos os pressupostos inerentes à candidatura (art.º 1º), à *avaliação curricular* (art.º 2º), ao trabalho a apresentar pelos candidatos que deveria incidir sobre *matéria de natureza educacional* (art.º 3º) e à composição e atribuições dos júris regionais (art.º 4º) e nacionais (art.º 6º) de avaliação. Determina, também, todo o processo de avaliação competindo aos júris a atribuição da *menção de Satisfaz, com os graus de Muito Bom, Bom com distinção e Bom, ou de Não Satisfaz* (art.º 5º). Teriam acesso ao 8º escalão os candidatos que obtivessem a menção de Satisfaz (art.º 5º). Estavam dispensados da apresentação do trabalho os docentes detentores do grau de mestre ou doutor nas áreas das Ciências da Educação, da Didática ou da sua especialidade, ou tivessem obras publicadas que contribuíssem para a *melhoria da acção pedagógica e do desempenho profissional dos docentes* (art.º 7º).

A regulamentação da avaliação do desempenho docente<sup>32</sup> surgiu no ano de 1992, com a promulgação do Decreto Regulamentar 14/92<sup>33</sup>, de 4 de julho. O processo assentava na elaboração e apresentação, ao órgão de gestão da escola onde se exercia funções, de um *relatório crítico da atividade* desenvolvida pelo docente em avaliação, conjuntamente com a *certificação das acções de formação contínua concluídas* e convertidas em créditos necessários para poder progredir na carreira (artigo 5º). O relatório supramencionado deveria *ser elaborado em termos sintéticos e conter a apreciação crítica da actividade docente, desenvolvida nas suas*

---

<sup>32</sup> Os princípios orientadores da avaliação de desempenho estavam definidos no Decreto-Lei nº 409/89, de 18 de novembro, e no Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril (ECD), como já foi referido neste trabalho.

<sup>33</sup> Este Decreto passou a ter uma nova redação no Decreto Regulamentar nº 58/94, de 22 de setembro, com a introdução da regulamentação da avaliação dos docentes em exercício de funções nos órgãos de direção, gestão e administração escolar.

*componentes lectiva e não-lectiva* cabendo ao docente determinar a sua estrutura<sup>34</sup> (art.º 6º).

Ao órgão de gestão incumbia a atribuição da menção qualitativa de Satisfaz (art.º 7º), a qual ocorria após a confirmação da não verificação de qualquer das situações patentes nas alíneas a), b) e c), do art.º 43º, do Decreto-Lei nº. 139-A/90, de 28 de abril<sup>35</sup>, bem como desencadear os procedimentos inerentes à atribuição da menção qualitativa de Não Satisfaz (art.º 8º).

Assim, a avaliação era atribuída com base no relatório da responsabilidade do professor. Como afirma Simões, *restringir a avaliação do desempenho a uma única fonte (o próprio professor avaliado) e a um único instrumento (o documento de reflexão crítica produzido por este) é enveredar por uma solução que a investigação já há muito demonstrou não ser a mais desejável* (2000a: 167)

Com a revisão do Estatuto da Carreira Docente, em 1998, aprovada pelo Decreto-Lei nº1/98, de 2 de janeiro, é extinto o procedimento de acesso ao 8º escalão e reformulados alguns procedimentos, designadamente no âmbito da avaliação do desempenho, podendo ler-se no preâmbulo do supradito Decreto:

*A avaliação do desempenho dos docentes é encarada como estratégia integrada no modo como as escolas, enquanto instituições dinâmicas e inseridas num sistema mais amplo, desenvolvem e procuram valorizar os seus recursos humanos. O processo de avaliação de desempenho, que ocorre nos momentos de mudança de escalão, privilegia a iniciativa e o envolvimento do docente na sua própria avaliação...*

Para regulamentar todo o processo de avaliação do desempenho dos docentes é publicado o Decreto Regulamentar 11/98, de 15 de maio.

---

<sup>34</sup> No relatório, os docentes deveriam considerar um conjunto de indicadores e elementos de avaliação, nomeadamente: *serviço distribuído, relação pedagógica com os alunos, cumprimento de programas curriculares, desempenho de cargos directivos e pedagógicos, participação em projectos e actividades desenvolvidas na comunidade educativa, acções de formação frequentadas e unidades de crédito obtidas, contributos inovadores no processo de ensino/aprendizagem, estudos realizados e trabalhos publicados, níveis de assiduidade, sanções disciplinares, no caso de existirem e louvores e distinções* que tivessem sido conferidos (art.º 6º do Decreto Regulamentar nº 14/92, de 4 de julho).

<sup>35</sup> As situações passíveis da atribuição da menção de Não Satisfaz já foram atrás referidas quando nos referimos ao carácter ordinário e extraordinário da avaliação de desempenho.



O processo de avaliação do desempenho do professor passa a processar-se através da realização de um *documento de reflexão crítica* apresentado, pelo docente, ao órgão de gestão da escola onde exerce funções, acompanhado da *certificação das acções de formação* frequentadas e concluídas (art.º 5º). Emerge aqui um novo procedimento relativamente à legislação anterior: *o documento de reflexão crítica é objecto de apreciação pelo órgão de gestão [...] tomando em consideração o parecer emitido pelo respectivo órgão pedagógico* (art.º 8º, ponto 1). A avaliação deixa de ser unicamente da competência do órgão de gestão, como acontecia no anterior sistema de avaliação. Assim, e de acordo com Pacheco e Flores, os Conselhos Diretivo e Pedagógico emergem como estruturas que legitimam a avaliação:

*O primeiro pelo lado administrativo, o segundo pelo lado pedagógico. Deste modo, os critérios administrativos enquadram-se nos direitos e deveres do profissional e os critérios pedagógicos situam-se tanto no território dos projectos curriculares e didácticos como no território do projecto educativo da escola e da comunidade (1999: 180).*

Embora competindo ao docente erigir a estrutura do referido documento, deveria fazer referência a vários indicadores e elementos de avaliação, análogos aos procedimentos inscritos na avaliação realizada anteriormente (art.º 6º, ponto 2). O presente Diploma apresentava, em anexo, um quadro de referência com um conjunto de parâmetros passíveis de serem utilizados, total ou parcialmente, pelo docente, na construção do documento de reflexão crítica (art.º 6º, ponto 3). Para análise dos documentos e emissão do parecer, o órgão pedagógico constituía uma *comissão especializada*, composta por três ou cinco elementos<sup>36</sup>, dos quais um, denominado relator, seria responsável pela elaboração do *projecto de parecer*, posteriormente analisado pelos restantes elementos (art.º 9º). Competia ao órgão de gestão a *atribuição da menção qualitativa de Satisfaz* (ponto 2, art.º 10º). A atribuição da menção de Não Satisfaz competiria a uma *comissão de avaliação de âmbito regional*<sup>37</sup> (ponto 3, art.º 10º).

---

<sup>36</sup> O número de elementos que compunham a comissão especializada estava relacionado com o número de docentes a lecionar no estabelecimento de ensino (ponto 3 do art.º 30º).

<sup>37</sup> Esta comissão era constituída por *um elemento designado pelo respectivo Director Regional de Educação, que presidia, um docente designado pelo órgão pedagógico do estabelecimento de educação em que o docente presta serviço e um docente ou uma individualidade de reconhecido mérito no domínio da educação, designado pelo docente em avaliação* (pontos 3 e 4, do art.º 10º).

Depois de atribuída a menção de Satisfaz, o docente poderia requerer a atribuição da menção qualitativa de Bom, cuja atribuição era da competência de uma *comissão de avaliação*<sup>38</sup> constituída na escola onde o docente lecionava (ponto 5, art.º 10º).

Relativamente a todo este processo avaliativo, Fernandes considera que a *avaliação de professores não era considerada uma prioridade*, pelo que *assentava num mero processo burocrático destinado a verificar o cumprimento de determinadas normas e procedimentos que, muitas vezes, teriam pouco a ver com o ensino, a aprendizagem ou com o crescimento profissional dos professores* (2008: 11).

Em 2001, é estabelecido o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, com a publicação do Decreto-Lei nº 240/01, de 30 de agosto, onde se enunciam *referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino*, em quatro dimensões: i) *profissional, social e ética*; ii) *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*; iii) *participação na escola e de relação com a comunidade* e iv) *desenvolvimento profissional ao longo da vida*. É publicado, também, o Decreto-Lei nº 241/01, de 30 de agosto, que define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do primeiro ciclo do ensino básico. Ficam por definir os perfis específicos dos professores dos restantes anos do ensino básico e do ensino secundário.

Na esteira de Seco, com este regime de avaliação *o professor não progride pelo que, efectivamente, faz na escola, mas pelo relatório que apresenta, pelo tempo de serviço e pelas acções creditadas que frequentou. Desta feita, não é a prática concreta do docente em sala de aula que é avaliada, mas as elaborações e considerações que ele estruturou e organizou* (2002: 32). Assim, este sistema de avaliação não diferenciava os docentes nem identificava quer o bom desempenho, quer as suas possíveis debilidades.

Na perspectiva de Day, um dos constrangimentos à operacionalização das mudanças pretendidas no âmbito dos sistemas de ensino prende-se com a suspeição e falta de credibilidade com que as mesmas são percecionadas pelos professores que,

---

<sup>38</sup> Esta comissão era composta *pelo presidente do órgão pedagógico*, que presidia, um *docente exterior ao estabelecimento de educação designado pelo respetivo órgão pedagógico* e um *docente ou uma individualidade de reconhecido mérito no domínio da educação, designado pelo docente em avaliação* (ponto 6, do art.º 10º).

ao invés da “mudança legislada”, pretendem seja desenvolvida uma “mudança negociada” (1999: 97).

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, concretiza-se a *definição de novas regras para a avaliação, assente em mecanismos que premeiam o mérito e contemplam a competitividade, permitindo diferenciar os professores pelos seus níveis de desempenho* (E. Costa, 2007: 50), com o intuito de contribuir, desta forma, e na ótica do legislador, para uma maior dignificação da profissão docente.

### 3.2 – Estatuto da Carreira Docente e os Professores Titulares

Uma das alterações mais significativa e que mais controvérsia gerou na classe docente foi a divisão da carreira dos educadores e dos professores dos ensinos básico e secundário, em duas categorias distintas<sup>39</sup>: a de professor e a de professor titular, passando a existir diferenciação e verticalização da função docente e pondo fim a uma carreira tradicionalmente linear. Esta medida, expressa no Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de janeiro<sup>40</sup>, hierarquiza o percurso profissional dos professores e atribui aos professores titulares o desempenho de funções de coordenação, supervisão pedagógica e avaliação de desempenho dos docentes. No relatório do Conselho Científico para a Avaliação de Professores referente ao acompanhamento e monitorização da avaliação do desempenho docente na rede de escolas suas associadas, é referido que, *esta alteração foi sentida por parte dos professores, quase unanimemente, como o “pecado original” da operacionalização da avaliação do desempenho docente nas escolas* (CCAP, 2009d: 11).

Esta reestruturação na carreira visou, na ótica do Ministério da Educação e patente no preâmbulo do Estatuto da Carreira Docente, prover cada estabelecimento de ensino *de um conjunto de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada*. Uma leitura atenta ao documento em epígrafe revela o grande enfoque que o legislador dá à competência e mérito dos docentes para acederem à categoria de professor titular.

---

<sup>39</sup> Artigo 34º do Decreto-Lei nº 15/ 2007, de 19 de janeiro.

<sup>40</sup> Sétima alteração ao Estatuto da Carreira docente. Passou a ser comumente denominado de Novo Estatuto da Carreira Docente tendo introduzido profundas alterações no âmbito da carreira dos professores.

Desta forma, a avaliação do mérito levou à divisão, em duas categorias, da carreira dos professores e educadores. Mas é legítimo perguntar: terão sido os melhores professores, os mais competentes que foram providos à categoria superior de titular? Concordamos com Jorge, quando refere: *basta visitar algumas escolas para se perceber como a titularidade está distribuída a professores bons, excelentes, mas também a maus e muito maus, e foi negada a professores competentes. Isto é, criou-se um esquema que não premiou nada, porque baralhou tudo* (2009).

No supracitado Decreto-Lei está referido que o acesso à categoria de professor titular se processará através de uma prova pública com incidência na *actividade profissional desenvolvida pelo docente* e que possibilitasse evidenciar a competência dos professores para o desempenho das funções associadas à referida categoria (art.º 38º). Poderia ser opositor a este concurso o docente que reunisse cumulativamente duas condições: i) possuir, no mínimo, *dezoito anos de serviço docente efetivo e com avaliação de desempenho igual ou superior a Bom* e ii) ter obtido aprovação na *prova pública* que se realizava a pedido do docente a partir do momento em que perfizesse os requisitos exigíveis ou completasse *quinze anos de serviço docente com avaliação de desempenho igual ou superior a Bom* (pontos 2 e 3, do art.º 38º do Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de janeiro).

Porém, estes procedimentos, de acesso à categoria de professor titular, não permitiam um recrutamento célere, necessário para a implementação, no início do ano letivo seguinte, das medidas expostas no Decreto-Lei em análise, nomeadamente o desempenho de cargos específicos e a implementação da avaliação do desempenho dos professores:

*A preocupação de rapidamente dotar cada escola ou agrupamento de “um corpo de docentes” como “categoria diferenciada” levou o Ministério da Educação e a Administração Educativa a optar por um processo expedito de selecção de “professores titulares” ... (Formosinho e Machado, 2010:92).*

Assim, foi estabelecido um regime transitório de recrutamento para professor titular, em duas fases sequenciais: i) abertura de um concurso dirigido aos *professores posicionados no décimo escalão da estrutura da carreira*<sup>41</sup>, sem dependência da existência de vagas e ii) *abertura subsequente de um concurso destinado aos*

---

<sup>41</sup> Índice remuneratório 340.

*professores posicionados nos oitavo e nono escalões*<sup>42</sup> e dependente da fixação dos lugares a prover por despacho do membro do Governo. A análise curricular consubstanciou o método de seleção utilizado neste concurso (art.º 15º, do capítulo II do Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de janeiro).

A definição das regras e dos procedimentos necessários para este primeiro concurso foram expressas no Decreto-Lei n.º200/2007, de 22 de maio. Pretendia-se seleccionar os professores com as melhores condições para o exercício das funções correspondentes à categoria de titular, através da análise dos elementos do currículo profissional de cada candidato, valorizando, para o efeito, a experiência profissional dos últimos sete anos, ou seja, o período compreendido entre o ano escolar de 1999/2000 e 2005/2006<sup>43</sup> (Prefácio do Decreto-Lei n.º200/2007 de 22 de maio). Para o legislador,

*A afixação desse período permite ainda prefigurar com segurança a existência de registo fidedignos que possibilitem a certificação do desempenho de cargos de coordenação intermédia por todos os candidatos salvaguardando desse modo o princípio da igualdade (Prefácio do Decreto-Lei n.º200/2007 de 22 de maio).*

A atestação dos dados era efetuada em cada escola/agrupamento por uma comissão de certificação das candidaturas<sup>44</sup>. Os restantes procedimentos eram da responsabilidade de um júri do concurso, constituído, também, em cada escola/agrupamento<sup>45</sup>. A supervisão e o acompanhamento do concurso eram

---

<sup>42</sup> Índice remuneratório 245 e 299.

<sup>43</sup> Na análise curricular ponderavam-se a *habilitação académica e formação especializada, a experiência profissional e a avaliação de desempenho*. A experiência profissional versava sobre o *desempenho da atividade lectiva e não lectiva, a assiduidade, o desempenho de cargos de coordenação e supervisão pedagógica, o exercício de funções nos órgãos de gestão e administração e de director do centro de formação, a autoria de programas escolares e manuais escolares*. Esta análise efetuava-se de acordo com critérios e pontuações atribuídas a cada fator (art.º 10º, do Decreto-Lei n.º200/2007, de 22 de maio).

<sup>44</sup> Esta comissão é composta *pelo presidente da assembleia de escola, que presidia, o vice-presidente do conselho executivo ou o adjunto da direcção executiva, com mais tempo de serviço docente e o chefe dos serviços de administração escolar* (art.º 7.º, do Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de maio).

<sup>45</sup> O júri é composto pelo Diretor Regional de Educação, que preside, o presidente do conselho executivo ou o diretor e o diretor do centro de formação da associação de escolas a que a escola/ grupoamento está associado (art.º 8.º, do Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de maio).

assegurados pelo presidente do Conselho Científico para a Avaliação dos Professores<sup>46</sup> (CCAP).

Os requisitos de admissão a concurso cingiam-se, cumulativamente, às habilitações literárias, não podendo concorrer docentes com grau académico aquém da licenciatura, assim como não eram admitidos a concurso docentes que se encontrassem em *situação de incapacidade para o exercício de funções docente ou com dispensa total ou parcial da componente letiva* (art.º 13º, do Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de maio).

Em setembro de 2008, são abertos dois concursos especiais para a categoria de professor titular, dirigidos, o primeiro, aos docentes posicionados nos índices 340, 299 e 245 e que não puderam ser opositores ao primeiro concurso, por se encontrarem com dispensa total ou parcial da componente letiva (Despacho n.º 2 / DGRHE / 2008) e o segundo, aos docentes posicionados no índice remuneratório 340 (Despacho n.º 3 / DGRHE / 2008).

Após o primeiro concurso de provimento à categoria de professor titular, no âmbito de um procedimento transitório, foi estabelecido o regime da prova pública e do concurso de acesso ao preenchimento de lugares na referida categoria, patentes no Decreto-Lei n.º 104/2008, de 24 de junho. Esta prova realizava-se com a apresentação, pelo candidato, de um trabalho e respetiva discussão, devendo versar sobre dois dos três domínios possíveis: i) *preparação e organização das actividades lectivas, relação pedagógica com os alunos e avaliação das aprendizagens dos alunos*; ii) *projectos inovadores desenvolvidos ou a desenvolver* e iii) *área de gestão e organização escolar* (art.º 8º, do Decreto-Lei n.º 104/2008). Os requisitos formais exigíveis para o trabalho a realizar pelos docentes, no âmbito da prova pública, são definidos no Despacho n.º 19255/2009, de 6 de agosto. Este procedimento relativo à prova pública para aceder à categoria de professor titular nunca foi aplicado uma vez que a divisão da carreira foi extinta, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho.

Se a hierarquização da carreira foi polémica e geradora de conflitos, os critérios aplicados ao concurso de acesso à categoria de professor titular vieram acentuar a discórdia em torno desta questão. Com efeito, a impossibilidade de ser opositor a concurso um docente que, nesse ano, se encontrasse sem atividade letiva por se encontrar doente e impossibilitado de exercer as suas funções ou de um docente que estivesse a desempenhar outras funções, noutros organismos, consubstanciavam razões

---

<sup>46</sup> Art.º 9.º, do Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de maio.

de difícil entendimento e aceitação, sobretudo porque os docentes, no início do ano letivo, não conheciam as regras inerentes ao concurso que, caso contrário, poderiam ter conduzido a tomadas de decisão diferentes sobre o desempenho das suas funções. A condição dos professores só poderem concorrer nas escolas onde se encontravam a lecionar foi outro fator que gerou, nos docentes, um sentimento de injustiça, na medida em que possibilitou o acesso de professores menos graduados, numa escola, pela existência de vagas, enquanto docentes mais graduados não foram providos à categoria de titular, por inexistência de vaga na escola onde, nesse ano, se encontravam a lecionar. Uma outra situação que se verificou prendeu-se com a possibilidade de os docentes que se encontravam em regime de destacamento concorrerem na escola onde estavam destacados, tendo passado, desta forma, a quadro de escola. Não menos questionável foi a análise curricular dos docentes se circunscrever aos últimos sete anos de atividade profissional. Concordamos com Ceia quando refere que *ser professor titular foi uma lotaria e não um efeito de uma avaliação do mérito profissional: quem esteve no lugar certo, no tempo certo (últimos 7 anos), na função certa, teve o primeiro prémio; muitos que o mereciam de igual forma, ficaram com a terminação e com a fracção em branco* (2010: 127 -128).

A condição do posicionamento em determinados escalões da carreira (8.º, 9.º e 10.º), como fator determinante para ter podido aceder à categoria superior de professor titular e consequentemente ter a exclusividade do desempenho de determinados cargos, no âmbito da coordenação, supervisão e avaliação do desempenho dos colegas, constituiu mais um foco de tensão e conflito.

Neste quadro, Almerindo Afonso refere que *na base de um posicionamento em determinados escalões de carreira (a que nem sempre se chegou por mérito efectivo), uma nova e arbitrária divisão do trabalho docente instala-se desprezando completamente as competências concretas de muitos professores [...] Como se estar num determinado escalão da carreira docente fosse, doravante, garantia suficiente de qualidade nas práticas e nas atitudes profissionais!* (2007). O mesmo autor refere ainda:

*Como sabemos, há, em todos os patamares da carreira, professores competentes e não competentes, dedicados ou desinteressados, lúcidos ou alienados, motivados ou desmotivados, profissionais ou meros executores. Por isso, é estranho que, sem um período de transição suficiente para concretizar adequadamente estas mudanças, algumas atribuições (que até vinham a ser, em muitos casos, muito bem desempenhadas por professores com menos tempo de*

*serviço e até com mais formação do que os futuros titulares) sejam agora exclusivas desses professores titulares (A. Afonso, 2007).*

Efetivamente, a transição de uma carreira única que possibilitava aos docentes o desempenho de todas as funções e cargos, efetivando-se a sua designação pelo trabalho demonstrado nas escolas onde exerciam a sua profissão, para uma realidade diferente, com novos pressupostos, lograva com mais ponderação na implementação de todo o processo, assente de forma faseada, justa e congruente. Concordamos com Machado e Formosinho quando referem que foi a urgência de instituir uma bolsa de avaliadores no interior de cada escola para a efetuação do novo sistema de avaliação do desempenho docente *que determinou este lectivismo na selecção deste corpo de professores titulares* (2010: 103). Desta forma, e de acordo com os mesmos autores, *trocou-se a legitimação profissional desse corpo por uma legitimação burocrática. O lectivismo pode ser justificável na avaliação do desempenho docente quotidiano, mas não na avaliação para progresso, pois desvaloriza os factores profissionais de diferenciação* (2010: 103).

Com tanto rigor na atribuição de determinadas funções aos professores titulares, por constituírem uma categoria superior, com mais *experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade...*<sup>47</sup>, é legítimo questionar porque razão o desempenho das funções de diretor de escola/agrupamento e de direção de turma, não careciam de ser desempenhadas por professores com a categoria de titular. Não existirá, neste procedimento, um contrassenso? Relativamente ao diretor, este assume um papel relevante na avaliação do desempenho docente, não só como avaliador<sup>48</sup>, mas também com as funções de *garantir a permanente adequação do processo de avaliação às especificidades da escola e de coordenar e controlar o processo de avaliação de acordo com os princípios e regras definidos* no Estatuto da Carreira Docente<sup>49</sup>. Assume, ainda, como coordenador<sup>50</sup>, funções na Comissão de

---

<sup>47</sup> Prefácio do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

<sup>48</sup> Ponto 2, do art.º 43º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. Podia, para o efeito, designar outro elemento da direção que, também, não teria de ser professor titular (alínea c, ponto 2, do art.º43.ºdo citado Decreto).

<sup>49</sup> Ponto 4, do art.º 43, do supracitado Decreto.

<sup>50</sup> O coordenador da CCAD é o presidente do conselho pedagógico. No ano em que o modelo de avaliação foi efetivamente implementado (2008), foi publicado o Decreto-Lei n.º 75/ 2008, de 22 de



Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD)<sup>51</sup>, em conjunto com *mais quatro elementos do mesmo conselho com a categoria de professor titular*<sup>52</sup>. Assim, é possível verificar que o único elemento que não tem obrigatoriamente de ser titular é o Diretor, que coordena, detendo, desta forma, maior responsabilidade em todo o processo.

O desempenho do cargo de direção de turma é outra incongruência, que, na conceção de Almerindo Afonso:

*É um dos paradoxos maiores [...] quando se sabe que esta é, e continuará a ser, com este ou com outro nome, uma das funções mais centrais e mais estruturantes da escola como organização educativa complexa, não apenas para “promover a cooperação entre professores” como, também, para atender a várias dimensões pedagógicas, motivacionais e relacionais que envolvem os alunos, a comunidade e as famílias e, dentro da fundamentação incluída genericamente no preâmbulo do novo Estatuto da Carreira Docente (ECD), certamente também indispensáveis para “promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens” (2007).*

Face ao exposto, é evidente que a legitimação dos professores titulares ficou deveras comprometida, instalando-se, ao mesmo tempo, um clima de injustiça na classe docente, em virtude dos fundamentos e normas inerentes ao processo de eleição dos professores que, no fundo, contribuíram para alguma descrédibilização de todo o processo. Como aludem Formosinho e Machado, *não é congruente procurar estimular um ambiente mais profissional na docência e na escola a partir de uma diferenciação construída essencialmente na base de alicerces burocráticos* (2010: 93). Com efeito, a competência dos professores titulares foi deveras contestada, quer no processo de acesso à categoria, quer no desempenho da função de avaliação de desempenho dos colegas, pois como alude Lock, *é insucesso esperar que algum*

---

abril que atribuíra, por inerência, o desempenho do cargo de presidente do conselho pedagógico ao diretor (ponto 3, do art.º 32.º).

<sup>51</sup> As funções são as seguintes: “a) Garantir o rigor do sistema de avaliação, designadamente através da emissão de directivas para a sua aplicação; b) Validar as avaliações de Excelente, Muito bom e Insuficiente; c) Proceder à avaliação do desempenho nos casos de ausência de avaliador e propor as medidas de acompanhamento e correcção do desempenho insuficiente; d) Emitir parecer vinculativo sobre as reclamações do avaliado” (ponto 6, do art.º 43.º do supradito Decreto).

<sup>52</sup> Ponto 5, do artigo 43.º do Decreto em análise.

*homem se submeta sincera e lucidamente a uma autoridade que o seu entendimento não reconheça* (1965, p.52).

Pacheco refere que grande parte da controvérsia que se vivenciou não se centrou na “rejeição”, por parte dos docentes, da avaliação do seu desempenho, mas com a divisão da carreira em duas categorias – titulares e não titulares – e com os procedimentos inerentes à implementação de todo o processo. *Digamos que é a montante da regulamentação da avaliação que se encontra a génese do problema...* (Pacheco, 2009: 44). Também Campos considera que a apreensão sentida pelos docentes relativamente à avaliação do seu desempenho, *traduz mais uma reação à contradição entre objectivos e dispositivos de avaliação, do que à avaliação em si* (2005:247).

A avaliação feita pelos pares é, então, uma nova prática deste sistema de avaliação, à qual a literatura aponta, por um lado, *potencialidade*, pois são os pares que melhor se podem pronunciar *com conhecimento de causa* sobre o trabalho dos docentes, na medida em que são conhecedores da especificidade do contexto onde os professores desenvolvem a sua atividade (Fernandes, 2008: 23), e, por outro, *problemas, como é o caso das tensões que se podem gerar pelo facto dos avaliados não reconhecerem competência aos avaliadores* (Fernandes, 2008: 28). No entender de Bretel não faz sentido a existência de processos de avaliação do desempenho dos docentes que não integrem a apreciação pelos pares, tida como um componente essencial no desenvolvimento profissional dos docentes, na melhoria da qualidade do seu trabalho e como fator possibilitador da obtenção de uma imagem *precisa e completa* do seu desempenho (2002: 31).

Efetivamente, o não reconhecimento de competências avaliativas nos avaliadores constitui um constrangimento deste sistema de avaliação. A função de avaliar os colegas na componente científico-pedagógica passou a ser uma competência dos coordenadores de departamento curricular / Conselho de Docentes sem que lhes tivesse sido proporcionada formação ajustada em avaliação que os legitimasse para o desempenho desta função, pois *entre o design e a implementação não houve tempo para uma formação relevante e adequada* (Flores, 2009: 252). Neste sentido, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores recomendou que os avaliadores beneficiem de formação especializada de carácter científico, técnico e profissional certificado<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> - Recomendações n.º 5/CCAP/2009 (CCAP, 2009c).

Este é, de facto, um ponto considerado essencial, expresso, também, no relatório da OCDE sobre a avaliação do desempenho docente em Portugal. No referido relatório é claramente evidente que uma adequada formação dos avaliadores constitui um dos fatores determinantes para o sucesso do sistema de avaliação dos professores, afigurando-se como forçoso que os avaliadores responsáveis pela avaliação com repercussões na progressão na carreira, detenham qualificação num conjunto de áreas consideradas fundamentais (experiência letiva; conhecimento dos métodos e teorias no âmbito da avaliação educativa; competências em classificação e avaliação; capacidade de comunicação dos resultados da avaliação e de feedback...) (OCDE, 2009b: 10).

De acordo com o CCAP, provavelmente pelo facto de se considerar que os docentes já possuem formação e prática de avaliação dos alunos, por constituir uma rotina da sua profissão, a formação ministrada aos avaliadores do desempenho docente tem sido negligenciada. No entanto, avaliar professores, mormente, pares, constitui uma tarefa que requer conhecimentos e competências *pessoais, técnicas e relacionais* que sustentem um desempenho eficaz e que *viabilizem um trabalho de supervisão*. Na verdade, avaliar as aprendizagens dos alunos não é o mesmo que avaliar o desempenho dos professores (CCAP, 2009b: 1).

A urgência de implementar um novo sistema de avaliação de desempenho dos professores foi potenciadora de muitos dos constrangimentos sentidos. Com efeito, as decisões tomadas para a efetuação da avaliação nem sempre se afiguraram como as mais adequadas e, por outro lado, não acautelavam todas as situações o que levou a uma constante reformulação da legislação com a publicação de um conjunto de normativos que contribuíram para burocratizar, em demasia, todo o processo e conduziu a um regime simplificado, diferindo substancialmente dos pressupostos iniciais. Para Ceia, *as políticas para a regulação formal da actividade docente [caracterizam-se] por bons princípios gerais, que servem de suporte à defesa pública das políticas e que poucos conseguirão contestar, seguidos de péssimas execuções técnicas* (2010:126).

A avaliação do desempenho é, em todas as profissões, uma atividade complexa e geradora de instabilidade nas pessoas e nas organizações, impondo, por isso, prudência na concepção do *design* e na sua consequente aplicação. Como advoga Hadji, *se a avaliação não é tudo, ela também não é o nada. É até uma coisa demasiado importante para a entregar aos avaliados [...]* Quem quer que seja que avalie revela o que *lhe impuseram os seus preconceitos, as suas preocupações, a sua*

*instituição* (1994, 13).

O entendimento dos procedimentos, o reconhecimento dos propósitos da avaliação e a legitimação dos intervenientes constituem condições que não devem ser descuradas pelo legislador. Tal não aconteceu no concernente à divisão da carreira em duas categorias. Acresce ainda que é reconhecido que *a aceitação do sistema de avaliação apresenta uma correlação muito directa com as percepções que os professores têm das qualificações e capacidades dos avaliadores* (Simões, 2000b: 64).

Não podemos deixar de referir que para os titulares a tarefa também se afigurou difícil, ao assumirem a avaliação dos seus pares num clima de suspeita pela legitimação do seu acesso à categoria superior de titular e, em muitos casos, o não reconhecimento do seu mérito para desempenhar essa função. Para Formosinho e Machado, *a dimensão deste “corpo” diferenciado e o processo de fabricação burocrática que está na sua origem dão conta de como ser “professor titular” é bem diferente de pertencer a uma elite docente e integrar um corpo reconhecido, com mais experiência e mais formação* (2010: 92).

Efetivamente, no decurso do processo de avaliação do desempenho dos docentes, o enfoque foi nos procedimentos e na função dos intervenientes em todo o processo avaliativo, questionando-se a exequibilidade e legitimidade dos processos e dos agentes, esbatendo-se a discussão sobre a avaliação e a sua importância. A divisão da carreira e a atribuição de determinados cargos e funções à categoria superior de professor titular comprometeu a aplicação do novo modelo de avaliação dos docentes com a serenidade necessária e desejável.

### **3.3 – Quadro Legal da Avaliação do Desempenho Docente: primeiro ciclo 2007/2009**

Com a publicação do Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de janeiro institui-se um novo modelo de avaliação de desempenho dos professores, com base em novas ideologias, *mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira* dos docentes. Esta medida, de adotar uma nova e mais rigorosa forma de avaliação de professores, era, de alguma forma, esperada após a promulgação da Lei nº 10/ 2004, de 22 de março, que edificou o Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da

Administração Pública<sup>54</sup> (SIADAP). Nesta Lei são evidentes as novas exigências no domínio da avaliação dos funcionários públicos e no maior rigor na avaliação dos resultados obtidos pelos diferentes organismos. Um outro dado novo e que se verificou como o mais relevante na estruturação da carreira dos funcionários foi a imposição de vagas de acesso aos diferentes escalões de remuneração, dependendo a mudança de escalão remuneratório da avaliação do desempenho e da existência de vaga, pelo que é visível que o sistema de avaliação dos professores implementado no ano 2008 aluda a alguns dos princípios do SIADAP (Pereira: 2009; Machado e Formosinho: 2010). Aos professores, embora percecionados pelo poder central como *um corpo especial da função pública*, não poderiam deixar de ser aplicadas as mesmas exigências de melhoria de toda a função pública. Assim, *o novo modelo de avaliação de desempenho dos professores situa-se no quadro do paradigma da nova gestão pública, da reforma das relações laborais na administração pública e das novas agendas políticas para o sector da educação* (Pereira: 2009: 4).

No preâmbulo do Estatuto da Carreira Docente<sup>55</sup> (ECD) são tecidas apreciações críticas ao sistema de avaliação que vigorava até ao momento, designadamente: i) na forma como se processou a progressão da carreira *que deveria depender do desenvolvimento das competências e da avaliação de desempenho dos professores e educadores*; ii) no “divórcio” existente entre a formação contínua e o *aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas relevantes para o exercício da actividade docente*; iii) na *indiferenciação de funções* a que se veio associar um regime que tratou de igual modo os melhores profissionais e aqueles que *cumprem minimamente ou até imperfeitamente os seus deveres* e iv) no desempenho de funções importantes como a coordenação e supervisão por *docentes mais jovens e com menos condições para as exercer*.

É com base nestes pressupostos que o Ministério da Educação legitima um conjunto de medidas que influem na estruturação da carreira e na avaliação dos docentes, considerando que *a definição de um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da auto-estima e motivação dos professores* (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro).

---

<sup>54</sup> Esta lei foi integralmente revista no ano de 2007, com a publicação da Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro.

<sup>55</sup> - Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

O ónus colocado na avaliação dos docentes é aplicado, agora, logo no ingresso na carreira docente que passa a estar sujeita a condições mais rigorosas, sendo um dos requisitos prévios à candidatura uma *prova de avaliação de conhecimentos e competências* na qual o docente tem que obter aprovação, sendo esta, condição para admissão a concurso de professores (ponto 1, alínea f), do art.º 22º, do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro). Esta prova visa *demonstrar o domínio de conhecimentos e das competências exigidas para o exercício da função docente, na especialidade da respectiva área de docência* (ponto 7, art.º 22º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro).

Sobre a implementação desta prova, Ceia<sup>56</sup> defende:

*Uma prova de acesso à profissão docente faz sentido em determinadas condições, num país com um determinado sistema educativo e numa sociedade habituada a mecanismos de avaliação de competências profissionais para todos os ramos do conhecimento. Tenho sérias dúvidas que seja este o momento histórico para introduzir tais mecanismos de seriação e selecção* (2010: 121).

Os procedimentos referentes à prova supramencionada são determinados no Decreto Regulamentar nº 3/2008, de 21 de janeiro, considerando o legislador que esta prova institui um dispositivo de reforço *tendo em vista assegurar que o exercício*

---

<sup>56</sup> Este autor aduz um conjunto de argumentos a favor e contra a prova de acesso. A favor refere, por um lado, que os modelos de formação de professores são muito diferentes em termos de qualidade pelo que o *Ministério da Educação* (ME) *tem o direito de escolher os melhores* e, por outro lado, as escolas privadas *têm inflacionado as classificações profissionais dos professores em formação* pelo que a prova será um mecanismo de aferir com mais rigor os conhecimentos dos candidatos. Os argumentos conta situam-se nos seguintes aspectos: i) se o ME considera que existem problemas ao nível da formação inicial dos professores deve atuar para melhorar essa formação; ii) os novos professores são sujeitos a um estágio pedagógico que lhes confere uma classificação profissional pelo que não faz sentido mais uma prova como mecanismo de ordenação; iii) esta prova quebra um dos princípios da Constituição, a igualdade, pois, por analogia, todos os que desejarem integrar uma carreira na função pública deveriam se sujeitos a uma prova de acesso, *o que não se verifica em quase nenhuma outra atividade profissional pública*; iv) o processo de elaboração desta prova assume contornos muito semelhantes com os utilizados nos exames nacionais dos alunos dos ensino básico e secundário pelo que, e tendo em conta as falhas que se têm verificado, como se poderá garantir a qualidade da prova e os ajustamentos necessários a tantos modelos de formação? Não se correrá o risco de transformar os cursos de formação inicial de professores em cursos de preparação para a prova? e v) será adequado um exame que avalia *o domínio da língua portuguesa e a capacidade de raciocínio lógico e crítico* a um candidato portador de um grau de Mestre? (Ceia, 2010: 119 – 121).

*efectivo de funções docentes fica reservado a quem possui todos os requisitos necessários a um desempenho especializado e de grande qualidade* (Preâmbulo do Decreto Regulamentar nº 3/2008, de 21 de janeiro).

O período probatório destinado *a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional*, arroga, também, novos propósitos, assumindo a avaliação do desempenho dos docentes, nesta condição, maior rigor (art.º 31º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro). A literatura refere a importância do período referente ao início da carreira docente. *Se houver um melhor apoio e selecção dos professores para a nomeação definitiva nos primeiros anos da sua carreira, as probabilidades para o desenvolvimento de um corpo docente altamente eficaz serão muito maiores* (Darling-Hammond, 2010: 227).

A caracterização e os objetivos da avaliação do desempenho estão consagrados no art.º 40º, do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. No ponto dois pode ler-se:

*A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecido mérito e da excelência.*

Desta forma, são visíveis duas lógicas, que, na esteira de Fernandes, estarão sempre presentes na avaliação: uma relacionada com o *desenvolvimento pessoal e profissional* dos docentes, consubstanciando-se como uma avaliação de cariz formativa, e outra mais centrada na *responsabilização* e na *prestação de contas*, afigurando-se no âmbito de uma natureza mais sumativa onde se mede a eficácia dos professores (Fernandes, 2009: 22).

A relevância da avaliação está expressa no art.º 41º, do Decreto-Lei em análise, assumindo carácter obrigatório para a *progressão e acesso na carreira*, na conversão dos docentes de *nomeação provisória em nomeação definitiva*, na *renovação do contrato* e na *atribuição de prémio de desempenho*. As dimensões da avaliação de desempenho são as já constantes no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, que definiu o perfil geral de desempenho profissional dos educadores e professores<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> As dimensões segundo as quais se concretiza a avaliação de desempenho já foram referidas neste trabalho quando se referenciou o perfil geral de desempenho dos professores e educadores. Há uma diferença a assinalar: a dimensão profissional, social e ética, definida no Decreto-Lei nº 240/2001, de

Relativamente à periodicidade, o processo de avaliação efetivava-se no final de cada dois anos escolares, reportando-se ao tempo de serviço prestado durante esse período. Assumiam outras disposições os professores contratados e os docentes em período probatório (art.º 42º, do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro).

Este novo modelo de avaliação de docentes envolve novos agentes na avaliação dos professores. Desta forma, são intervenientes no processo de avaliação os *avaliados*, os *avaliadores* e a *comissão de coordenação da avaliação do desempenho* (ponto 1, art.º 43º). Os avaliadores são: i) os coordenadores dos departamentos curriculares ou dos conselhos de docentes, podendo estes delegar funções num outro professor titular quando tal se justifique pelo número de docentes a avaliar; ii) Os inspetores com formação científica nas áreas dos avaliados, para avaliação dos coordenadores e iii) o presidente do conselho executivo/diretor ou um membro da direção por ele indicado (ponto 2, do art.º 43º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro).

A comissão de coordenação da avaliação de desempenho (CCAD) é criada em cada escola e constituída pelo presidente do conselho pedagógico e mais quatro elementos desse órgão, pertencentes à categoria de professor titular. Esta comissão assumia as funções de proferir normas para a aplicação do sistema de avaliação, validar as avaliações com menções de *Insuficiente*, *Muito Bom* e *Excelente*, proceder à avaliação de desempenho sempre que se apurasse a inexistência de avaliador e *propor medidas de acompanhamento e correcção do desempenho* sempre que este se configure como *Insuficiente* e *emitir parecer vinculativo* relativamente às reclamações por parte dos avaliados (ponto 5, art.º 43º do referido Decreto-Lei.).

É possível verificar uma pequena analogia da CCAD com as comissões de avaliação do anterior sistema de avaliação (Decreto Regulamentar 11/98, de 15 de maio). Com efeito, a atribuição da menção de Insuficiente era competência de uma comissão de avaliação de âmbito regional e a atribuição da menção de Bom, da competência de uma comissão de avaliação.

---

30 de agosto, passa a contemplar, no Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, unicamente as dimensões profissional e ética (ponto 2, do art.º 42º).

Segundo a recomendação 1.4 do CCAP, estas dimensões deverão ser *articuladas com os objectivos individuais de desempenho, relacionando-os com o projecto educativo de escola, os projectos curriculares de escola e de turma e outros instrumentos de planeamento e orientação curricular e pedagógica* (Recomendações nº2/CCAP/2008b).



As dissemelhanças com esta nova comissão são visíveis nas atribuições, passando esta última a ter um papel mais ativo na avaliação, assumindo mais funções, e na sua composição onde todos os elementos que a constituem são internos à escola.

É ainda decretado todo o processo de avaliação, nomeadamente todas as etapas e os *instrumentos de registo normalizados* (art.º 44º do Decreto-Lei em análise). Os itens de classificação estão expressos no artigo 45º, competindo aos coordenadores a ponderação relativa ao *envolvimento e à qualidade científico-pedagógica dos docentes*, ou seja, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, assentando a apreciação nos seguintes parâmetros: preparação, organização e realização das atividades letivas, *relação pedagógica com os alunos* e *processo de avaliação das aprendizagens dos alunos*.

Na avaliação operada pela direção executiva, a ponderação incidia sobre indicadores no âmbito da *assiduidade*, *serviço distribuído*, *progresso dos resultados escolares dos alunos* e *taxas de abandono*, participação na vida escolar e apreciação do *trabalho colaborativo em projectos conjuntos* que visam a *melhoria da actividade didáctica e dos resultados das aprendizagens*, as ações de formação frequentadas e concluídas, o *exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica*, *dinamização de projectos de investigação* e *apreciação realizada pelos pais e encarregados de educação dos alunos*, desde que o docente concordasse com esta prerrogativa<sup>58</sup> (ponto 2 do art.º 45º, do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro).

As fontes de dados, expressas no mesmo artigo, devem atender à recolha de *todos os elementos relevantes*, nomeadamente os *relatórios certificativos do aproveitamento em acções de formação*, a *autoavaliação*, a *observação de aulas*, *instrumentos de gestão curricular*, os *materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados*, os *instrumentos de avaliação pedagógica* e as *planificações de aulas* e *instrumentos de avaliação utilizados com os alunos* (ponto 3, do art.º 45º). O sistema de classificação, exposto no art.º 46º, convertia cada uma das *componentes de classificação e respetivos subgrupos* numa escala de avaliação de um a dez, sendo o resultado final expresso através das menções qualitativas de *Excelente* (de 9 a 10 valores), *Muito Bom* (de 8 a 8,9), *Bom* (de 6,5 a 7,9), *Regular* (de 5 a 6,4) e

---

<sup>58</sup> A decisão de consultar os pais para esta avaliação exige cuidados meticolosos (Tardif e Faucher, 2010: 45).

*Insuficiente* (de 1 a 4,9)<sup>59</sup>. Tendo presente que a reestruturação efetuada no âmbito da carreira docente implica a existência de quotas para a atribuição das menções de *Muito Bom* e *Excelente*, o mesmo artigo, no ponto 3, refere que as percentagens máximas para a atribuição das referidas classificações, por escola/agrupamento, são fixadas por despacho dos membros do Governo responsáveis pela área da educação e da Administração Pública, o que veio a suceder com a publicação do Despacho n.º 20131/2008, de 30 de junho<sup>60</sup>, alterado posteriormente pelo Despacho n.º 31996/2008, de 16 de dezembro<sup>61</sup>.

A avaliação passa a ter distintos efeitos na progressão da carreira. Por um lado, a atribuição das menções de *Muito Bom* e/ou *Excelente* em períodos consecutivos acarreta a redução de tempo serviço exigido para aceder à categoria de professor titular, por outro, a atribuição das menções qualitativas de *Regular* ou *Insuficiente* originavam a não contagem do período a que respeita a avaliação para progressão e acesso à carreira, assumindo consequências mais profundas para os docentes contratados e em período probatório (art.º 48º, do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro). São instituídos prémios de desempenho atribuídos aos docentes que registarem duas avaliações consecutivas de menção igual ou superior a *Muito Bom* (art.º 63º, do supradito Decreto-Lei).

Com o intuito de implementar e acompanhar este novo sistema de avaliação do desempenho dos docentes, é constituído o Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP)<sup>62</sup> (art.º 134º do Decreto-Lei em análise), procedendo o Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de fevereiro, à definição da composição e modo de funcionamento deste Conselho, criado como um *órgão consultivo com autonomia*

---

<sup>59</sup> Foram feitas recomendações pelo CCAP para a formulação e aplicação, pelas escolas, dos padrões para a atribuição destas menções qualitativas (Recomendações n.º 3/CCAP/ 2008 de 7 de julho. CCAP: 2008c).

<sup>60</sup> As percentagens máximas a atribuir são as seguintes: Excelente: 5% e Muito Bom: 20%. Estas percentagens poderiam ser ampliadas em função dos resultados obtidos na avaliação externa, no caso da escola / agrupamento a ela ter sido sujeita (Despacho n.º. 20131/2008, de 30 de junho).

<sup>61</sup> Este Despacho veio clarificar algumas disposições do Despacho n.º. 20131/2008, de 30 de junho, designadamente a distribuição das percentagens máximas das menções de Muito Bom e Excelente por universos de docentes.

<sup>62</sup> O Ministério da Educação define este órgão como *uma instância com carácter inovador no ordenamento jurídico português, que reflecte a preocupação crescente de fundamentar a decisão política no conhecimento científico e nas boas práticas nacionais e internacionais existentes na matéria* (Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de fevereiro).

*técnica e científica e que visa contribuir para o fortalecimento, nas escolas, de uma cultura de avaliação, responsabilização e prestação de contas, em contextos de autonomia* (Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de fevereiro), advindo a designação dos seus membros pelo Despacho n.º 6753 /2008, de 7 de março.

Esta alteração ao Estatuto da Carreira Docente marcou o início de um novo ciclo na profissão e carreira docentes, colocando novos desafios às escolas e convertendo-se num foco de tensões e conflitos entre os professores e o Ministério da Educação. Esta situação pode dever-se, em parte, no nosso entender e de acordo com Leite, pelo não envolvimento dos docentes nas alterações das políticas e práticas a efetuar no sistema de ensino:

*A experiência tem-nos demonstrado que a imposição externa de mudanças numa lógica top-down que não envolve os actores educativos locais, fazendo deles simples receptores das medidas a implementar, gera resistências que vão desde o “nada fazer” para mudar até ao fazer mas apenas num cumprimento técnico* (Leite, 2005: 19).

Na mesma linha de pensamento, Caetano sustenta que, sendo a avaliação *um instrumento de gestão a ser utilizado pelas diversas unidades estruturais da organização*, [é pois] *conveniente envolvê-las desde logo na concepção do sistema e não apenas aquando da sua implementação* (2008: 97).

Concordamos com Tardif e Faucher, quando referem que *a forma de avaliação que envolve os professores, e que conseqüentemente não desencadeia mecanismos de resistência ou de bloqueio, distancia-se ao máximo do controlo externo para se aproximar do reconhecimento profissional e apoiar a profissionalidade* (2010: 44).

Com o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, foram instituídos os mecanismos indispensáveis à aplicação do sistema de avaliação de desempenho docente, salientando-se os instrumentos de registo que são produzidos e aprovados pelo conselho pedagógico de cada escola, com base nas recomendações produzidas pelo CCAP (art.º 6º), os elementos de referência da avaliação<sup>63</sup> (art.º 8º), os objetivos

---

<sup>63</sup> A avaliação de desempenho tem por referência *os objectivos e metas fixados no projecto educativo e no plano anual de actividades de cada escola /agrupamento, os indicadores de medida* determinados por cada escola/agrupamento e relativos ao *progresso dos resultados escolares dos alunos e a*

individuais<sup>64</sup> (art.º 9º) e o seu grau de cumprimento (art.º10º), os intervenientes no processo de avaliação<sup>65</sup> (art.º11º, 12º e 13º), bem como todos os restantes procedimentos. O processo de avaliação compreendia um conjunto de fases sequenciais, iniciando com o *preenchimento da ficha de autoavaliação*, pelo avaliado e das *fichas de avaliação pelos avaliadores, conferência e validação*, pela comissão de coordenação da avaliação, das menções qualitativas de *Excelente, Muito Bom ou Insuficiente, realização da entrevista individual* do avaliador ao avaliado e realização da reunião dos avaliadores *para atribuição da avaliação final* (art.º 15º do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro).

A autoavaliação constitui um momento de reflexão do docente relativamente às suas práticas bem como um mecanismo de envolvimento no processo de avaliação, sendo, desta forma, considerada *relevante para eficácia e validação do processo de avaliação e gestão do desempenho* (Caetano, 2008: 55). Designado este procedimento como um elemento obrigatório, deve explicar o contributo do docente para o *cumprimento dos objetivos individuais* por ele fixados, *em particular os relativos à melhoria dos resultados escolares obtidos pelos seus alunos*, devendo incidir, este item, nos *resultados do progresso de cada um dos seus alunos nos anos lectivos em avaliação na evolução dos resultados dos seus alunos face à evolução média dos resultados e os resultados dos seus alunos nas provas de avaliação externa, tendo presente a diferença entre as classificações internas e externas* (art.º 16º do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro).

---

*redução das taxas de abandono escolar* e, por decisão de cada escola / agrupamento, os *objetivos fixados no projecto curricular de turma* (art.º 8º do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro).

<sup>64</sup> Os objetivos individuais são fixados, por acordo entre o avaliado e avaliador, tendo por referência um conjunto de itens, a saber: i) *melhoria dos resultados escolares dos alunos*; ii) *redução do abandono escolar*; iii) *prestação de apoio à aprendizagem* de todos os alunos; iv) *participação nas estruturas de orientação educativa e órgão de gestão*; v) *relação com a comunidade*; vi) *formação contínua* adequada ao desenvolvimento profissional do docente; vii) *participação e dinamização de projectos e ou catividades constantes no plano anual de actividades e projectos curriculares de turma* e de outros *projectos e actividades extracurriculares*. No caso de não existir acordo entre avaliador e avaliado relativamente aos objetivos definidos prevalece a opinião do avaliador (art.º 9º do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro).

<sup>65</sup> Como já foi atrás referido, os intervenientes no processo de avaliação são o avaliado, os avaliadores que são os coordenadores de departamento curricular e o presidente do conselho executivo ou o diretor e a comissão de coordenação da avaliação do desempenho (art.º 11º do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro).

Este procedimento encontra na literatura um grande consenso quanto à sua utilização, na medida em que pode fomentar um ensino de melhor qualidade, consistindo *no olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz e/ou depois de se ter feito* (Simão, 2008: 133).

A avaliação efetuada pelo coordenador do departamento curricular inclui a observação de, pelo menos, três aulas<sup>66</sup>, cuja calendarização se efetuava pelo órgão de direção executiva (art.º 17º do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro). A supervisão da prática letiva<sup>67</sup> é considerada, por muitos autores, como uma das componentes mais importantes da avaliação do desempenho docente, pois como referem Tardif e Faucher, *é difícil imaginar uma avaliação da profissionalidade dos professores que não incluisse sessões em sala de aula* (2010: 49). A avaliação feita, quer pelo coordenador de departamento curricular, quer pela direção executiva, exteriorizavam-se no preenchimento de fichas próprias (art.º 19.º do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro).

Este sistema de avaliação de desempenho contemplava a entrevista individual do avaliador com o avaliado e tinha por objetivo apresentar a proposta de avaliação, propiciando a apreciação conjunta e a análise da autoavaliação realizada pelo avaliado (art.º 23º do Decreto Regulamentar em análise).

Os coordenadores dos departamentos curriculares são avaliados pelo presidente do conselho executivo ou diretor e por um inspetor<sup>68</sup> com formação científica na área do avaliado<sup>69</sup>. A avaliação efetuada pelos docentes do departamento

---

<sup>66</sup> Para o ano lectivo 2007/2008 foi criada uma norma transitória que previa a marcação, não de três aulas assistidas, mas de, pelo menos, duas aulas devendo corresponder, cada uma, a uma unidade didática (art.º 33º Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro).

<sup>67</sup> Na recomendação nº2/CCAP/2008 está expresso que *a observação de aulas é um dos elementos mais relevantes dos sistemas eficazes de avaliação do desempenho docente, pelas potencialidades e pelos efeitos positivos que pode ter para romper o isolamento em que actividades docente tradicionalmente ocorre e criar condições que conduzam a uma melhoria do desempenho profissional* (CCAP, 2008b).

<sup>68</sup> Sanches refere não se compreender a atribuição desta função à inspeção-geral da educação *o que terá como consequência uma avaliação mais pobre e menos contextualizada* quando esta função poderia ter sido concedida à comissão de coordenação da avaliação de cada escola / Agrupamento (2008: 175).

<sup>69</sup> O Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio, veio simplificar alguns procedimentos no modelo de avaliação, tendo, desta forma, estabelecido que no primeiro ciclo de avaliação, a avaliação dos coordenadores de departamento curricular seria efetivada, unicamente, pelo presidente do conselho executivo ou diretor (art.º 6º).

poderia ser um item a considerar na avaliação do coordenador desde que tal fosse decidido e estipulado no regulamento interno das escolas/agrupamentos (art.º 29º do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro).

No Decreto em análise são estabelecidos os prazos para a criação e aprovação dos instrumentos de registo e indicadores de medida (20 dias úteis a contar da publicação do documento) e nos 10 dias úteis subsequentes tinham que ser estabelecidos os objetivos individuais dos avaliados reportando-se aos anos escolares de 2007 / 2009 (art.º 34.º).

Todo o processo de reforma e mudança carece de tempo para tomar conhecimento e interpretar o conjunto de procedimentos que lhe estão inerentes. Desta forma, embora percebendo a urgência do legislador na definição dos prazos para iniciar o processo, construindo os instrumentos e desenvolvendo as restantes ações, pois o ano letivo de 2007/2008 já se encontrava no segundo período, o sistema de avaliação encontrou vários constrangimentos à sua aplicação, nomeadamente em situações que não tinham sido acauteladas e que só na hora da efetuação foram detetadas. Esta situação foi logo visível na criação e aprovação dos instrumentos de registo que careciam de ter em conta as recomendações do CCAP, que não estava ainda constituído. Para superar esta situação é publicado um Despacho, a 24 de janeiro de 2008, que atribui competências à presidente do referido Conselho, sendo os impressos das fichas de avaliação e autoavaliação aprovados a 25 de janeiro<sup>70</sup>. Esta situação inviabilizou o cumprimento dos prazos que estavam estabelecidos para as escolas cumprirem esta atribuição.

Uma outra situação que necessitou de ser ajustada prendeu-se com a necessidade de delegar competências de avaliador em outros docentes, podendo esta condição ocorrer sempre que se verificasse um elevado número de avaliados na estrutura do departamento, e na nomeação em comissão de serviço de docentes que, não sendo titulares, passariam a exercer as funções inerentes a esses docentes, afigurando-se esta situação como forma de colmatar as lacunas existentes nos departamentos e/ou grupos disciplinares que possuíam número insuficiente de avaliadores ou não tinham professor titular a exercer funções nessa escola. É também estabelecida a possibilidade de delegação de competências do presidente do conselho

---

<sup>70</sup> As recomendações sobre a elaboração e aprovação pelos conselhos pedagógicos de instrumentos de registo normalizado são elaboradas pela presidente da CCAP e posteriormente aprovadas em reunião plenária pelo referido Conselho, já plenamente constituído (Recomendações nº.1 /CCAP/2008, de 14 de março. CCAP, 2008a).

executivo ou diretor noutros membros da direção executiva. Todas estas determinações são plasmadas no Despacho 7465/2008, de 13 de março<sup>71</sup>.

A 12 de abril de 2008, é celebrado um memorando de entendimento entre o Ministério da Educação e as estruturas sindicais representativas dos docentes que constituem a Plataforma Sindical de Professores, onde se acorda a composição de uma comissão paritária<sup>72</sup> com a administração educativa, tendo a mesma acesso a todos os documentos que viriam a ser produzidos pelas diferentes escolas e pelo CCAP. É acordada, também, a simplificação dos procedimentos a adotar na avaliação dos docentes até final do ano letivo em curso. Estas medidas são instituídas com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio, que estabelece as normas relativas ao regime transitório de avaliação dos docentes para o ano escolar 2007/2008.

Desta forma, os docentes que no referido ano escolar necessitassem de atribuição de avaliação de desempenho para progressão na carreira ou para renovação ou efetuação de um novo contrato, eram avaliados pelo órgão de direção executiva, num procedimento simplificado, que incluía, para além da *ficha de autoavaliação*, a avaliação do *nível de assiduidade*, o *cumprimento do serviço distribuído* e as *ações de formação contínua* frequentadas. Para os restantes docentes deveria proceder-se à recolha de todos os dados constantes dos registos administrativos das respetivas escolas (art.º 2º do Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio). A concretização do processo de avaliação compreende a utilização de fichas de registo da autoavaliação e da avaliação dos docentes, pelo que o Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho, veio proceder à aprovação dos referidos modelos. Aprovou, também, as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação<sup>73</sup>.

---

<sup>71</sup> A este Despacho foi posteriormente aditado o número 4.1, que esclarecia que *nas delegações de competências não há lugar a subdelegação de competências*. Esta disposição é estabelecida no Despacho nº 27136/ 2008 de 24 de outubro.

Voltou a sofrer nova alteração com o Despacho n.º 32048/2008, de 16 de dezembro, que veio *precisar as disposições nele constantes, clarificando o sentido dos seus preceitos*.

<sup>72</sup> A constituição e funções da comissão paritária são definidas no Despacho n.º 13459/ 2008, de 14 de maio.

<sup>73</sup> Este Despacho foi alterado pelo Despacho nº 3006/2009, de 23 de janeiro. As alterações circunscreveram-se ao anexo XVI, referente às regras para aplicação das ponderações e dos parâmetros classificativos. Por ter sido detetado um erro na alteração efetuada pelo citado Despacho, ao ponto 3 do referido anexo, foi necessário corrigi-lo, adotando este ponto a redação inicial plasmada

Em todas as mudanças é possível e habitual reconhecer a existência de contrariedades e imprevistos que carecem de ser oportunamente corrigidos com ações atempadas e medidas consentâneas. É neste sentido que o Ministério da Educação publica o Decreto Regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de janeiro, que estabelece um regime transitório de avaliação do desempenho dos docentes e que complementa a regulamentação até final do primeiro ciclo de avaliação (dezembro de 2009).

Estas medidas, expressas no supradito Decreto, que, na sua essência, tinham por objetivo o melhoramento dos procedimentos de avaliação e a sua simplificação, resultaram da identificação de alguns problemas, considerando o legislador que se focalizam em três dificuldades centrais: *a existência de avaliadores de áreas disciplinares diferentes dos avaliados, a burocracia dos procedimentos previstos e a sobrecarga de trabalho inerente ao processo de avaliação* (Preâmbulo do Decreto Regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de janeiro).

Com efeito, foram significativas as alterações sobrevindas do decreto supradito, centrando-se nos pontos subsequentes:

- i) Deixam de ser considerados os indicadores de classificação relativos aos resultados escolares e ao abandono escolar e a avaliação da observação das aulas deixa de ter carácter obrigatório passando a depender do requerimento dos docentes interessados, constituindo, no entanto, condição imprescindível para a atribuição das menções de *Muito Bom* e *Excelente* (art.º 3º).
- ii) No caso do coordenador do departamento curricular não ser do mesmo grupo disciplinar do avaliado e desde que este último o solicite, foi criada legislação de modo a que a avaliação seja efetivada por um avaliador do mesmo grupo de recrutamento<sup>74</sup> (art.º 4º).
- iii) Os objetivos individuais excluem os itens referentes aos resultados escolares dos alunos e ao abandono escolar, passando a ser dirigidos ao presidente do conselho executivo/diretor, ou outro membro da direção no caso de ter sido efetuada delegação de competências (art.º 5º).

---

no Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho. Esta correção é inscrita no Despacho n.º 15772/2009, de 10 de julho.

<sup>74</sup> - Esta situação efetuava-se através da delegação de competências legisladas nos seguintes Despachos: Despacho n.º 7465/2008, de 13 de março, Despacho nº 27136/ 2008, de 24 de outubro e Despacho n.º 32048/2008, de 16 de dezembro, todos já mencionados neste trabalho.



- iv) Poderiam ser consideradas as ações de formação contínua acreditadas que não tivessem sido tidas em conta em anteriores processos de avaliação (art.º 6º).
- v) Na observação de aulas só seriam obrigatórias duas, dependendo a terceira da querença e requerimento do avaliado (art.º 7º).
- vi) A entrevista individual deixa de ter carácter obrigatório passando a depender do requerimento do avaliado (art.º 9º).

Como se pode verificar, a simplificação dos procedimentos incidiu sobre pontos considerados essenciais pelo Ministério da Educação, expressos no prefácio do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, assinaladamente a *valorização da actividade lectiva* que passa de um procedimento obrigatório para optativo, uma vez que os docentes decidem se pretendem ou não ser avaliados na componente científico-pedagógica e o *progresso dos resultados escolares dos alunos* que deixa de ser um item a ponderar na avaliação. Para Flores, a observação de aulas constitui um *elemento chave num sistema de avaliação de professores*, pelo que a não obrigatoriedade deste procedimento constitui *um retrocesso numa das dimensões centrais da avaliação do desempenho* (2009: 251).

Para além de toda a legislação anteriormente mencionada, é importante referir que, no decurso da implementação deste processo, foram transmitidas pela Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (DGHRE), circulares e informações que oportunamente auxiliavam os agentes na efetuação de todos os procedimentos, esclarecendo dúvidas que, no terreno, iam surgindo.

Como se pôde verificar através da análise da legislação referente à avaliação de desempenho, o modelo inicialmente desenhado e expresso no Decreto-Lei nº. 15/2007, de 19 de janeiro, comportou contínuas alterações, ao longo da sua aplicação, *como forma de responder ao clima de contestação e turbulência em torno da sua implementação, em grande parte, associado ao aumento da burocracia e do volume de trabalho nas escolas e a dificuldades de gestão e concretização do modelo tendo em conta as condições de trabalho das escolas e dos professores* (Flores, 2009: 249).

Será que com estas mudanças e simplificações se concretizam os pressupostos considerados basilares pelo legislador? Não se terá desvirtualizado a essência do modelo de avaliação? Poder-se-á dizer que foi aplicado o novo modelo de avaliação patenteado no ECD? No nosso entender, as mudanças introduzidas não podem ser consideradas meras adaptações e ajustamentos mas alterações

significativas que converteram o modelo de avaliação num diferente e “novo sistema” de avaliação do desempenho docente, bem diferente do inicialmente estabelecido.

A avaliação de desempenho, com todas as mudanças introduzidas por este modelo e com um imenso reflexo no dia-a-dia das escolas e do trabalho docente, esteve na base de um profundo descontentamento dos professores, *especialmente porque o viram como algo “imposto” e “contra os professores”* (Flores, 2009: 251). Uma das críticas aludidas prendia-se com a enorme burocratização de todo o processo tornando-o pouco exequível. Neste quadro, é relevante mencionar o entendimento do CCAP sobre esta matéria:

*O Conselho considera que, a par das oportunidades que se abrem, como é próprio dos processos de mudança, se corre o risco de a avaliação se constituir num acto irrelevante para o desenvolvimento profissional dos docentes, sem impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos, que conviria evitar desde o início.*

*Esse risco poderá advir da burocratização excessiva, da emergência ou reforço de conflitualidades desnecessárias e do desvio das finalidades formativas e reguladoras que um processo de avaliação do desempenho profissional deve conter. Poderá, ainda, resultar da adopção ou imposição de instrumentos de registo ou de procedimentos pré-concebidos, sem que os interessados tenham recebido a informação necessária ou sido devidamente envolvidos num processo de participação* (Recomendações n.º2/CCAP/2008b).

Importa aqui aludir para o facto de a centralidade da discussão sobre a avaliação do desempenho dos docentes se efetivar substancialmente no modelo de avaliação e não na necessidade e pertinência da avaliação dos professores (Machado e Formosinho, 2010: 101), pois parece ser aceite por todos a indispensabilidade da avaliação dos professores, manifesta nos discursos das diferentes organizações sindicais e nos professores. Com efeito, a contenda incorreu essencialmente na divisão da carreira e na existência de quotas para aceder aos diferentes escalões da carreira, ficando os índices de topo acessíveis a um número restrito de professores.

Em junho de 2009, o CCAP enuncia um conjunto de recomendações, com o intuito de contribuir, entre outros aspetos, *para o processo de tomada de decisão relativamente à configuração que a avaliação do desempenho docente assumirá no próximo ciclo avaliativo*. Algumas das considerações efetuadas enquadram-se nas contestações dos docentes, designadamente na ponderação na aplicação das quotas

para a atribuição das menções qualitativas, determinando que as medidas a tomar sejam previamente testadas e avaliadas antes de serem generalizadas e os avaliadores beneficiem de formação especializada (Recomendações n.º5/CCAP/2009. CCAP: 2009c).

Não obstante os constrangimentos e mal-estar que a avaliação de desempenho docente originou no seio das escolas e nos professores, *o princípio está estabelecido e, ao que parece, todos o aceitam* (Fernandes, 2009: 21). O mesmo autor refere ainda:

*Não há sistemas de avaliação à prova de todas as situações que só as práticas reais podem suscitar e evidenciar. Por isso, em qualquer contexto ou circunstância, é necessário criar condições para que se possa analisar e discutir o que de útil se pode fazer a partir de um dado sistema e perceber que é preferível avaliar bem do que avaliar muito* (Fernandes: 2009: 21).

Para a implementação deste sistema de avaliação foi indispensável a publicação de um número elevado de documentos decisores e orientadores por parte do Ministério da Educação e da elaboração de documentos tendentes à operacionalização da avaliação de desempenho docente nas escolas, convertendo-se a aplicação deste sistema de avaliação num processo assaz burocrático. Jorge Adelino Costa refere a existência, nos últimos anos, de uma desarticulação legal, onde a legislação se contraria a si própria, pois *publica-se um decreto-lei e rapidamente surge um despacho que o contraria; sai um novo decreto-lei e outro despacho embaraça a sua aplicação...* (2007a: 234).

Relativamente à ação das escolas, Machado e Formosinho referem:

*É plausível que os actores escolares compliquem a burocracia induzida, no desejo de interpretar fielmente os normativos, seja no sentido de fragmentar os comportamentos observáveis, seja no sentido de demarcar todos os passos e procedimentos para salvaguarda de eventuais actos discricionários. Neste sentido, a azáfama das escolas na produção de instrumentos de registo de avaliação acabou por exaurir energias dos professores...* (2010: 111).

De referir, também, que, não obstante as adversidades que foram surgindo, por um lado, pela complexidade e novidade dos procedimentos e, por outro, pela controvérsia que gerou na classe docente patente nos discursos e manifestações públicas, a avaliação de desempenho docente foi implementada em todas as escolas,

com diferentes dinâmicas, quer na construção dos instrumentos quer na consecução dos procedimentos, verificando-se um número elevado de docentes sujeito a avaliação (94%)<sup>75</sup> e com objetivos individuais fixados (88,6%). No entanto, um número bastante reduzido de docentes avaliados solicitou a avaliação da componente científico-pedagógica (16,5%), o que, baseando-se simplesmente na nossa opinião e decorrente da nossa vivência na escola e das opiniões e sentimentos que fomos ouvindo, pode ter sido uma forma de refutação e oposição ao sistema instituído.

### **3.4 – Alteração ao sistema de avaliação do desempenho docente: ciclo 2009/2011**

Como já tivemos oportunidade de referir, as alterações introduzidas na carreira e avaliação dos docentes condicionaram uma intensa contestação por parte dos professores. O modelo inicialmente estabelecido teve que sofrer sucessivos ajustamentos com base nas dificuldades que, na prática, ocorriam, de forma a torná-lo exequível.

Com o término do primeiro ciclo de avaliação (2007/2009), foram manifestas as pressões para que se procedesse a alterações no sistema de avaliação em vigor, bem como no fim da divisão da carreira em duas categorias. Essas ingerências ocorriam de diversas instâncias, designadamente dos professores e das organizações sindicais, que se reportavam ao memorando de entendimento<sup>76</sup> concertado entre o Ministério da Educação e as estruturas sindicais, onde estava expresso que, durante os meses de junho e julho de 2009, teria lugar um processo negocial, entre as duas estruturas, com vista à introdução de eventuais alterações, tendo por base a avaliação e monitorização do primeiro ciclo de avaliação. Também a Assembleia da República, órgão onde este tema foi amplamente tratado e discutido, ao longo do primeiro ciclo de avaliação, concretiza uma recomendação no sentido de, *no âmbito do processo negocial em curso e no prazo de 30 dias, seja revogada a divisão da carreira docente nas categorias hierarquizadas de “Professor” e “Professor titular” e seja concretizado um*

---

<sup>75</sup> Estes dados foram retirados do Relatório sobre a Aplicação do 1º ciclo de Avaliação do Desempenho Docente, efetuado pelo CCAP e datado de 28 de julho de 2010 (CCAP, 2010d).

<sup>76</sup> Este documento, firmado a 17 de abril de 2009, já foi referido neste trabalho, no ponto anterior.

*novo regime de avaliação do desempenho dos docentes* (Resolução da Assembleia da República n.º 108/2009 de 17 de dezembro).

Com o início de um novo ano escolar e tendo em conta a previsível morosidade do advento de um novo sistema de avaliação, é publicado o Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de agosto que vem prorrogar a vigência do sistema de avaliação dos docentes em vigor<sup>77</sup> *até estarem reunidas as condições para a sua revisão*. No prefácio do referido Decreto estão expressos os procedimentos perpetrados pelo Governo no sentido de melhorar e aperfeiçoar o sistema de avaliação do pessoal docente. Neste sentido, foram solicitados estudos e pareceres a entidades independentes, como o CCAP<sup>78</sup>, uma consultora internacional e a OCDE<sup>79</sup>, *que pudessem sustentar a necessária tomada de decisão política*, resultando esta auscultação, por um lado, na identificação de um conjunto de pontos fortes no sistema de avaliação<sup>80</sup> e, por outro, na emissão de recomendações para a correção e melhoria de alguns dos aspetos do sistema implementado que, no parecer do legislador, *exige um trabalho técnico complexo e uma longa negociação com as associações sindicais* (Prefácio do Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de agosto).

---

<sup>77</sup> Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro.

<sup>78</sup> Parecer n.º 2/CCAP/2009, de 6 de julho (CCAP, 2009a).

<sup>79</sup> Estudo da OCDE sobre a avaliação de professores em Portugal. O estudo refere que o *modelo de avaliação representa uma base sólida para futuros desenvolvimentos. É um modelo abrangente, inclui a maioria das vertentes do desempenho docente, recorre a uma diversidade de fontes de informação, prevê mais do que um avaliador e considera a avaliação pelos pares* (2009b:2). Considera, no entanto, que devem ser feitos alguns ajustamentos e ultrapassadas duas fontes de tensão visíveis no modelo implementado: *entre a avaliação do desempenho para o desenvolvimento profissional e a avaliação do desempenho para a progressão na carreira; e entre a avaliação feita ao nível da escola e as respectivas consequências ao nível nacional* (2009b: 2). Recomenda, também, um maior investimento na formação em competências de avaliação, quer para os diretores quer para os avaliadores (OCDE, 2009b).

<sup>80</sup> Os pontos fortes assinalados são: *i) incidir sobre a generalidade das funções dos docentes; ii) a avaliação ser interna à escola, tendo em conta o seu contexto específico e ser conduzida sobre a responsabilidade do director; iii) recorrer a uma pluralidade de fontes de informação e a diferentes avaliadores; iv) incluir uma componente de avaliação por pares mais qualificados e v) a observação de aulas constituir factor fundamental para a avaliação pedagógica e do desenvolvimento profissional*. Refere, ainda, que no relatório da OCDE está expressa a opinião favorável à *manutenção da fixação de percentagens máximas para a atribuição das menções qualitativas de mérito (de Excelente e Muito Bom)* (Prefácio do Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de agosto).

A oito de janeiro de 2010, é celebrado um acordo de princípios entre o Ministério da Educação e as estruturas sindicais representativas dos professores, para a revisão do Estatuto da Carreira Docente e do modelo de avaliação dos docentes.

Tendo em conta a natureza complexa da questão “avaliação” e mormente da avaliação de professores, cedo se percebeu que o prazo estabelecido pela Assembleia da República dificilmente seria cumprido. De facto, só em junho de 2010 são publicados o Decreto-Lei n.º 75/2010 e o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, ambos datados de 23 de junho e que consubstanciam alterações na carreira e no modelo de avaliação dos professores.

O Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho introduz alterações ao ECD e na avaliação do desempenho docente. Estas alterações assentam nos seguintes aspetos: i) a carreira docente passa a estruturar-se numa única categoria - professor - findando a distinção entre professores e professores titulares (art.º 34.º); ii) está destinado aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior o desempenho de funções de *coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho*. Excecionalmente e devidamente fundamentado podem desempenhar estas funções, docentes posicionados no 3.º escalão desde que possuam *formação especializada*. Aos docentes posicionados nos dois últimos escalões da carreira, proporciona-se o exercício exclusivo ou predominante das funções de *supervisão pedagógica, gestão da formação, desenvolvimento curricular, avaliação do desempenho e administração escolar*, desde que *detentores de formação especializada* (art.º 35.º); iii) a progressão aos 3.º e 5.º escalões têm a observação de aulas como requisito obrigatório. A progressão aos 5.º e 7.º escalões dependem da obtenção de vaga (art.º 37.º), com exceção dos docentes que obtenham, na avaliação de desempenho imediatamente anterior à progressão, a menção de Muito Bom ou Excelente (art.º 48.º); iv) os intervenientes no processo de avaliação passam a ser o avaliado, o júri de avaliação<sup>81</sup> e a comissão de coordenação da avaliação do desempenho (art.º 43.º) e v) os docentes com avaliação de Muito Bom ou Excelente são premiados com uma progressão mais rápida na carreira (art.º 48.º).

---

<sup>81</sup> O Júri de avaliação surge como um novo elemento no processo de avaliação dos professores e tem como funções a *atribuição da avaliação do desempenho aos docentes* e a emissão de *recomendações* conducentes à *melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional* (art.º 43.º do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho).

Para regulamentar e desenvolver os princípios do sistema de avaliação do desempenho docente, estabelecidos pelo Decreto-Lei supramencionado, é então publicado o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho.

Assim, a avaliação de desempenho passa a ter por referência os *padrões de desempenho docente estabelecidos a nível nacional* que dimanam da proposta do CCAP<sup>82</sup>, os *objetivos e metas fixados no projeto educativo e no plano anual de atividades* de cada escola /agrupamento e os *objetivos individuais*, que passam a ter carácter facultativo (art.º 7.º). Desta forma, é possível verificar diferenças relativamente ao sistema anterior: os padrões de desempenho como um novo elemento de referência na avaliação e a não obrigatoriedade da definição e apresentação dos objetivos individuais por parte dos docentes avaliados.

Os padrões de desempenho<sup>83</sup>, consagrados no Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, definem, na opinião do legislador e expresso no Despacho em análise, as *características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão e aspiram constituir um documento orientador para a afirmação de um dispositivo de avaliação justo, confiável e que contribua efectivamente para o desenvolvimento profissional de todos os docentes envolvidos* (Preâmbulo do Decreto em análise).

A observação de aulas constitui uma componente facultativa no processo de avaliação, sendo, no entanto, condição necessária para a obtenção das menções de Muito Bom e Excelente e para progressão aos 3.º e 5.º escalões da carreira<sup>84</sup> (art.º 9.º, do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho).

A avaliação do desempenho dos docentes é da competência de um júri de avaliação<sup>85</sup> *composto pelos membros da comissão de coordenação da avaliação do*

---

<sup>82</sup> Proposta n.º1 /CCAP/2010. (CCAP, 2010b).

<sup>83</sup> Na definição dos padrões de desempenho as vertentes caracterizadoras são as quatro dimensões da avaliação: i) *profissional, social e ética*; ii) *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*; iii) *participação na escola e relação com a comunidade educativa* e iv) *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*. Para cada um dos padrões foram definidos domínios e indicadores, *que operacionalizam as dimensões em planos mais restritos*, e níveis e descritores que têm por *objectivo a descrição pormenorizada do desempenho docente por forma a clarificar o que deve ser avaliado* (Anexo do Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro).

<sup>84</sup> De acordo com o estabelecido no n.º3, do art.º 37.º do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º75/2010, de 23 de junho).

<sup>85</sup> São competências do júri de avaliação: i) *atribuir de forma fundamentada a classificação final a cada avaliado, sob proposta do relator*; ii) *emitir recomendações destinadas à melhoria da prática*

*desempenho* (CCAD) e por um *relator*<sup>86</sup> *designado pelo coordenador do departamento curricular a que pertence o avaliado*<sup>87</sup> (art.º 13.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho).

Constituem documentos obrigatórios no processo de avaliação<sup>88</sup> o *relatório de autoavaliação*, a *ficha de avaliação global*<sup>89</sup> e o *documento de registo de observação de aulas*, quando este último procedimento tenha tido lugar (art.º 16.º do Decreto em análise). Estes documentos são relevantes na comprovação e sustentação das decisões perpetradas pelos avaliadores. A autoavaliação é considerada, pelo legislador, como *elemento essencial da avaliação do desempenho* tendo por objetivo o envolvimento do *docente no processo de avaliação*. De cariz obrigatório, consubstancia-se na realização de um relatório que compreenderá, necessariamente, a abordagem de um conjunto de aspetos<sup>90</sup> e deverá ser acompanhado, em anexo, dos

---

*pedagógica e à qualificação do desempenho profissional dos avaliados; iii) aprovar o programa de formação para os docentes avaliados com a menção de Regular e Insuficiente e iv) apreciar e decidir as reclamações* (art.º 13.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho).

<sup>86</sup> A figura do relator não é nova na avaliação dos professores em Portugal. Com efeito, e como já foi anteriormente referido, no regime de avaliação dos docentes, expresso no Decreto Regulamentar 11/98, de 15 de maio, o relator era o elemento da comissão especializada responsável pela elaboração do projeto de parecer relativo ao documento de reflexão crítica apresentado pelo docente avaliado.

<sup>87</sup> Os critérios de escolha do relator são: i) *pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e o seu posicionamento na carreira e grau académico serem iguais ou superiores ao do avaliado*, sempre que possível e ii) *possuir, preferencialmente formação especializada em avaliação de desempenho*. Para os docentes com posicionamento mais elevado na carreira, o relator é o coordenador, no caso de pertencer ao mesmo grupo de recrutamento e, quando não seja o caso, um docente com posicionamento mais próximo do avaliado (art.º 13.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho).

<sup>88</sup> Tendo em conta as alterações efetuadas no modelo de avaliação dos docentes decorrentes do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, e legislação subsequente, o CCAP considerou manter as orientações proferidas neste âmbito (recomendações n.º 1/CCAP/2008. CCAP, 2008a), justificando-se, no entanto, a *introdução de alterações pontuais no referido documento, no sentido de o tornar coerente com o quadro legal vigente* (Recomendações n.º 6/CCAP/2010. CCAP, 2010c).

<sup>89</sup> Foi solicitada a opinião do CCAP sobre este documento, pelo Senhor Secretário de Estado Adjunto e da Educação, expressa no Parecer n.º 4/CCAP/2010 (CCAP, 2010a).

<sup>90</sup> Designadamente: i) *autodiagnóstico realizado no início do procedimento de avaliação*; ii) *breve descrição da actividade profissional desenvolvida no período em avaliação*; iii) *contributo do docente para a prossecução dos objectivos e metas da escola*; iv) *análise pessoal e balanço sobre as actividades lectivas e não lectivas desenvolvidas*; v) *formação realizada e seus benefícios para a*



documentos considerados relevantes para a apreciação do seu desempenho (art.º 17º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho).

A ficha de avaliação global concretiza a apreciação efetivada pelo relator, da qual consta a sua proposta de pontuação dos diferentes domínios de avaliação e a classificação final, sendo esta última, comunicada por escrito, pelo relator, ao avaliado (art.º 18.º). Após a comunicação da classificação final, o avaliado pode requerer, por escrito, a realização de uma entrevista individual com o relator com o propósito de uma apreciação conjunta dos diferentes componentes avaliados (art.º 19.º).

Os coordenadores de departamento curricular são avaliados pelo diretor da escola/agrupamento onde exercem funções (art.º 28.º) e os relatores são avaliados pelo coordenador de departamento curricular a que pertencem<sup>91</sup> (art.º 29.º). Os diretores das escolas/agrupamentos são avaliados pelo diretor regional de educação, à luz do SIADAP, e os subdiretores e adjuntos são avaliados pelo respetivo diretor (art.º 31º). O processo de avaliação do desempenho é acompanhado pelo CCAD e por um gabinete, da responsabilidade do ME, que assegura o apoio e o aconselhamento necessários a um correto cumprimento de todo o processo (art.º 34.º).

As regras para a calendarização do procedimento de avaliação de desempenho, a aprovação das fichas de avaliação global do desempenho docente bem como as instruções para o seu preenchimento e as regras aplicáveis ao relatório de autoavaliação estão consagradas no Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro.

Os docentes para os quais não seja possível realizar a avaliação de desempenho, nos termos definidos, por se encontrarem a desempenhar outras funções, a usufruírem de licença sabática ou equiparação a bolseiro a tempo inteiro, a legislação prevê o recurso a uma ponderação curricular. Os critérios a aplicar na sua realização, assim como os procedimentos a que a mesma deve obedecer são estabelecidos no Despacho normativo n.º 24/2010, de 23 de setembro.

---

*prática lectiva e não lectiva do docente e vi) Identificação de necessidades de formação para o desenvolvimento profissional” (art.º 17.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho).*

<sup>91</sup> Na avaliação dos coordenadores e dos relatores não é considerado o domínio referente à qualidade científico-pedagógica do seu trabalho, nomeadamente na preparação e organização das atividades letivas, realização das atividades letivas, relação pedagógica com os alunos e processo de avaliação das aprendizagens dos alunos (art.º 28.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, em conformidade com o art.º 45.º do Decreto-Lei n.º 75/ 2010, de 23 de junho).

Foi também forçoso definir os procedimentos a adotar nas situações excecionais em que, *por força do exercício de cargos ou funções*, não ser realizável a observação de aulas pelo facto do docente não interagir com crianças ou alunos, enquanto condição imprescindível para a obtenção das menções de *Muito Bom* e *Excelente* (Portaria n.º 926/2010, de 20 de setembro).

Com o início da aplicação do sistema de avaliação verificaram-se algumas situações, nomeadamente, no âmbito da designação dos coordenadores de departamento curricular, relatores e coordenadores de estabelecimento, que não estavam contempladas nas indicações proferidas pela tutela. Deste modo, foi forçoso definir orientações que colmassem as lacunas detetadas de forma a tornar o processo exequível. Neste âmbito, são estabelecidas orientações concernentes a decisões de carácter excecional<sup>92</sup>, uma vez esgotadas as possibilidades de designação dos coordenadores de departamento curricular e estabelecimento<sup>93</sup>, assim como os relatores, para o desempenho de funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho. Possibilita-se, assim, no caso dos relatores, a efetivação da avaliação dos docentes, com observação de aulas, por um docente de um grupo de recrutamento diferente, com aceitação prévia do docente em avaliação ou por um docente do mesmo grupo de recrutamento, com igual ou superior posicionamento na carreira e grau académico, mesmo que seja do 3º escalão sem formação especializada, ou do 2º ou do 1º escalão. Pode também ser avaliado pelo coordenador do departamento a que pertence. No caso de o docente manifestar intenção de ser avaliado por um docente do mesmo grupo de recrutamento e tal pretensão não seja possível concretizar com docentes da sua escola/agrupamento, possibilita-se a avaliação por um docente de uma outra escola /agrupamento<sup>94</sup>. No caso dos coordenadores de departamento curricular e de estabelecimento, permite-se o desempenho dos referidos cargos por docentes do 3º escalão sem formação especializada ou por docentes do 2º escalão, preferencialmente detentor de formação especializada (Orientação B10015847T, da DGRHE).

Encontrando-se este segundo ciclo de avaliação (2009 – 2011) numa fase final de execução, não é ainda realizável qualquer análise consistente e abrangente da sua

---

<sup>92</sup> Expressas na Orientação B10015847T, da DGRHE.

<sup>93</sup> De acordo com a legislação em vigor e com as orientações da DGRHE.

<sup>94</sup> Esta situação será solucionada em articulação com a respetiva Direção Regional de Educação (DGRHE: orientação B10015847T: designação, de carácter excecional, de relatores, coordenadores de departamento curricular e de estabelecimento).

aplicação. No entanto, pelas opiniões proferidas quer por docentes quer pelas estruturas sindicais, este sistema compreende significativos constrangimentos estando longe de alcançar a aquiescência dos principais agentes, os professores, continuando a verificar-se, nas escolas e nos professores, um clima de grande intranquilidade e instabilidade.

Porém, no momento em que entregamos esta tese, este segundo ciclo de avaliação já se encontra a aguardar alteração legal. As mudanças governamentais ocorridas em junho de 2011, com novas forças partidárias no poder, anunciaram a reformulação do sistema existente, tendo já apresentado aos sindicatos as novas propostas para a edificação de um sistema diferente de avaliação dos professores, aguardando-se a publicação das diretrizes decretadas, que se espera sejam para *facilitar, não para constranger* (Fullan e Hargreaves, 2001: 159).

Todavia, é sobre o primeiro ciclo de avaliação (2007- 2009) que a nossa investigação empírica se debruçou e da qual vamos dar conta de seguida.



## **PARTE II**

---

**Estudo de caso sobre a avaliação do desempenho docente e os professores titulares.**



## CAPÍTULO IV – METODOLOGIA E CONTEXTO DO ESTUDO

*A metodologia analisa e descreve os métodos, distancia-se da prática para poder tecer considerações teóricas em torno do seu potencial na produção do conhecimento científico*

Coutinho, 2011: 23

A metodologia constitui uma parte fundamental num processo de investigação na medida em que é nessa fase que se *operacionaliza o estudo com vista a realizar a fase empírica* (Fortin, Côté e Fillion, 2009: 207).

É importante ter presente que uma investigação *é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento [...] com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica* (Quivy e Campenhoudt, 2008: 31). Por sua vez, De Ketele e Roegiers definem a investigação como um *processo sistemática e intencionalmente orientado e ajustado tendo em vista inovar ou aumentar o conhecimento num dado domínio* (1999: 104). Coutinho sustenta que *é através da investigação que se reflecte e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras* (2011: 7). Já Tuckman considera que *a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões* (2000: 5).

A definição do *modo de investigação* é essencial e *corresponde ao quadro geral que um investigador se atribui, para abordar a realidade que deseja investigar, isto é, aquela sobre a qual deseja recolher dados de observação, a fim de tirar conclusões* (Lessard-Hébert, 1996: 77). Assim, é fundamental definir para cada etapa do estudo empírico, os procedimentos que melhor se adequem à investigação de forma a uma correta e eficaz operacionalização do trabalho investigativo.

Na verdade, na primeira parte do nosso trabalho, efetuámos uma revisão da literatura de forma a enquadrar a temática do nosso estudo, revisitando autores, estudos e investigação relevantes no âmbito deste trabalho. Convocando Afonso, *não há dados sem teoria. É a teoria que nos orienta na observação empírica* (Afonso, 2005: 24). O mesmo autor refere ainda que *é a partir das teorias que questionamos a realidade, definimos estratégias de investigação e seleccionamos métodos de recolha de dados* (2005: 24). Até porque o investigador parte sempre de um conjunto de conhecimentos previamente constituídos por outros investigadores (Coutinho, 2011: 55).

Cumpra agora a delineação dos procedimentos metodológicos, isto é, a determinação do *design* do estudo que *implica uma descrição prospectiva da operacionalização da estratégia da investigação adoptada, envolvendo a justificação e caracterização do uso das técnicas e instrumentos, a caracterização dos sujeitos participantes, do dispositivo e dos procedimentos* (Afonso, 2005: 56).

Iremos, de seguida, explicitar todos os pontos que constituem o desenho da investigação, propósito deste ponto do nosso trabalho.

## 1- OBJETIVOS DO ESTUDO

Tal como expresso na introdução do nosso trabalho o objetivo geral do presente estudo é:

- Pesquisar, do ponto de vista da análise organizacional, o processo de Avaliação de Desempenho Docente (ciclo 2007-2009), num agrupamento de escolas, centrando-nos na problemática da avaliação por pares num quadro legal de verticalização da carreira docente (professores titulares).

Identificámos, também, um conjunto de objetivos específicos que considerámos pertinentes e que passamos a descrever:

- Identificar aspetos gerais do modo como decorreu o processo de avaliação de desempenho docente num agrupamento de escolas;



- Conhecer as opiniões dos docentes sobre a existência da categoria de professor titular, dos critérios de acesso e das funções;
- Perceber a opinião dos professores face ao modelo de avaliação por pares;
- Aferir a opinião dos docentes sobre o papel do professor titular na avaliação;
- Identificar os principais constrangimentos sentidos pelos professores titulares enquanto avaliadores;
- Identificar dificuldades e/ou situações de conflito no processo de avaliação de desempenho;
- Analisar as lógicas de ação dos atores/docentes nos processos de avaliação de desempenho.

Para dar resposta a estes objetivos utilizámos a entrevista, o questionário e a análise documental, como as principais técnicas de investigação. Optamos por um estudo de caso num agrupamento de escolas, pelas razões que evocamos de seguida.

## **2- ESTUDO DE CASO**

A nossa opção metodológica recaiu sobre o estudo de caso na medida em que é uma metodologia que assenta numa *investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real* (Yin, 2005: 32). Trata-se de uma opção que se enquadra nos objetivos da investigação, possibilitando, desta forma, a obtenção das respostas às questões colocadas.

Um estudo atento da literatura sobre esta metodologia permitiu-nos encontrar uma vasta informação para a justificação da sua utilização. Pardal e Correia consideram que o estudo de caso, ao se apresentar como um modelo *flexível no*

*recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização* (1995: 23). Convocando Coutinho, consideramos que o estudo de caso é *um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”* (2011: 293), apresentando-se o campo de investigação como o *menos construído, portanto o mais real; o menos limitado, portanto o mais aberto; o menos manipulável, portanto o menos controlado* (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 2008: 169). O caso pode ser uma pessoa, uma organização, ou, com um enfoque diferente, *uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento* (Stake, 2007: 18).

Fortin, Côté e Filion aludem a diferentes vantagens e desvantagens presentes na metodologia de estudo de caso. As vantagens assentam na *informação detalhada, que se obtém sobre um fenómeno novo, as ideias que ele permite destacar, o estabelecimento de relações entre as variáveis e a possibilidade de conduzir à formulação de hipóteses* (2009: 242). Quanto às desvantagens elas incidem nas *possibilidades limitadas: os resultados não podem ser generalizados a outras populações e os dados podem ser em número insuficiente ou dificilmente comparáveis entre si* (Fortin, Côté e Filion, 2009: 242). A não possibilidade de generalizar os resultados da investigação não retira importância a esta metodologia, pois este não é o único fator que lhe dá *cientificidade. Um estudo feito com rigor constitui, no mínimo, ponto de partida para estudos mais profundos* (Pardal e Correia, 1995: 24). Na mesma linha de pensamento, Fortin, Côté e Filion referem que os estudos de caso são *úteis, sobretudo, porque podem abrir caminho para estudos de maior envergadura* (2009: 242). Na verdade, a *particularização* é o objetivo central do estudo de caso, onde a *ênfase é colocada na singularidade* (Stake, 2007: 24). Como refere Afonso *trata-se de estudar o que é particular, específico e único* (2005: 70).

O nosso propósito centra-se no estudo de um caso único *que pode representar uma importante contribuição à base de conhecimento e à construção da teoria* (Yin, 2005: 62). O mesmo autor sustenta ainda que o estudo de caso único *pode até mesmo nos ajudar a redirecionar investigações futuras em uma área inteira* (Yin, 2005: 62).

Conquanto a metodologia do estudo de caso se enquadra no paradigma qualitativo, nada obsta a que se utilizem, também, dados quantitativos para a concretização da investigação. Yin preconiza que os estudos de caso *podem incluir as evidências quantitativas, e mesmo a elas ficar limitados* (2005: 34).

Neste sentido, Pardal e Correia afirmam:

*Com efeito, viabilizando o conhecimento pormenorizado de uma situação, por recurso a métodos qualitativos e quantitativos, o estudo de caso permite compreender naquela o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo que pode abrir caminho, sob condições muito limitadas, a algumas generalizações empíricas, de validade transitória (Pardal e Correia, 1995: 22).*

O nosso estudo assenta numa abordagem mista, qualitativa e quantitativa por considerarmos fator basilar a obtenção de um número mais alargado de opiniões que darão maior legitimidade à comparação e validação da informação, uma vez que possibilita a triangulação de dados obtidos por diferentes instrumentos de recolha de informação. Como referem Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, *é sabido que é frequentemente útil, senão mesmo necessário, recorrer a diferentes técnicas numa mesma investigação (2008: 25-26)*. Para Yin, uma importante vantagem para a utilização de diferentes fontes de evidências, prende-se com o *desenvolvimento de linhas convergentes de investigação (Yin, 2005: 126)*.

O modelo do estudo de caso por nós eleito assume uma dupla condição: é, por um lado, descritivo na medida em que se *centra num objecto, analisando-o detalhadamente, sem assumir pretensões de generalizações* e, por outro, exploratório pois pode *abrir caminho a futuros estudos (Pardal e Correia, 1995: 23)*.

### 3 – CONTEXTO DO ESTUDO

Iniciamos este ponto justificando a nossa opção por não revelar a identidade do agrupamento onde vai ser conduzida a investigação, assim como os sujeitos participantes.

Um processo de investigação atende a obrigações éticas que, essencialmente, visam proteger os sujeitos que participam nos estudos e que constituem *elementos-chave* de um grande número de investigações. Nenhuma investigação deverá causar qualquer tipo de constrangimento ou malefício nos inquiridos. Yin considera que a *opção mais desejável é revelar as identidades tanto do caso quanto dos indivíduo (2005: 188)*, reconhecendo, no entanto, que o anonimato se justifica em algumas ocasiões, designadamente quando o assunto for polémico ou poder vir a *interferir nas acções subsequentes das pessoas que foram estudadas (Yin, 2005: 188)*.

Concordamos com Jorge Lima, quando diz que *são obrigações éticas essenciais do investigador proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem e, quando possível ou desejável, assegurar o anonimato das suas respostas* (2006: 145).

Na nossa investigação o anonimato do agrupamento e dos participantes justifica-se pela natureza do estudo, na medida em que envolve a opinião dos inquiridos relativamente aos pares, pelos cargos e funções desempenhadas no agrupamento, no âmbito da avaliação do desempenho docente, não devendo daí advir qualquer constrangimento, quer no decorrer da investigação, quer posteriormente, na relação entre pares. Acresce, ainda, que o anonimato permite aos participantes exprimir, sem constrangimentos dessa ordem, as suas opiniões e perceções, livres de receios de efeitos negativos decorrentes da sua participação, o que se afigura como um fator de grande utilidade para a investigação, uma vez que possibilita a obtenção de dados mais autênticos, mais significativos e, consequentemente mais válidos.

### **3.1 – Critérios de seleção do caso**

A escolha do agrupamento assentou em alguns critérios considerados por nós essenciais para a concretização do estudo empírico. Um agrupamento que reunisse o maior número possível de ciclos de ensino, que possuísse um número significativo de docentes avaliados na componente científico-pedagógica<sup>95</sup> e, por fim, se situasse na zona centro do país, por ser a nossa área de residência e facilitar, assim, as nossas deslocações, na medida em que a nossa investigação decorreu em simultâneo com o desempenho das funções profissionais. Como refere Stake, *o nosso tempo e o acesso ao trabalho de campo são quase sempre limitados. Se pudermos, precisamos de escolher casos de fácil acesso e que acolham a nossa investigação* (2007: 20).

Desta forma, o Agrupamento de Escolas Alfa (nome fictício) surgiu como o que melhor se enquadrava nos requisitos atrás referidos, tendo aceite a realização do nosso estudo.

---

<sup>95</sup> - Relembramos que de acordo com o Relatório sobre a aplicação do 1.º Ciclo de Avaliação do Desempenho Docente, da responsabilidade do Conselho Científico para a Avaliação de Professores, só 16,5% dos docentes avaliados solicitou a avaliação da componente científico-pedagógica. Na área da Direcção Regional de Educação do Centro, âmbito da nossa investigação, requereram a avaliação na referida componente, 12,4% dos docentes avaliados (CCAP, 2010d).

### 3.2 – Caracterização do contexto

Na descrição da instituição onde se realizou o estudo exige-se *um cuidado extremo para impedir que essa descrição constitua um caminho aberto para a descoberta da identidade real da instituição* (J. Lima, 2006: 147), pelo que faremos uma descrição sumária do meio.

O agrupamento Alfa fica situado numa zona suburbana de uma cidade do centro do país, pertencente à Direcção Regional de Educação do Centro. Recebe alunos de origem socioeconómica diversificada e de diversas freguesias, umas de cariz eminentemente rural, outras de carácter suburbano e a minoria de cariz urbano. Compreende vários ciclos de ensino, desde o pré-escolar até ao terceiro ciclo, perfazendo, no ano letivo de 2009/2010 (ano em que decorreu o trabalho de campo), aproximadamente, 1600 alunos. A população docente ronda os 200 professores. O número de professores titulares do agrupamento é aproximadamente 60, distribuídos pelos diferentes ciclos de ensino. Cerca de 120 docentes pertencem ao quadro do agrupamento.

A opinião emitida pela maioria dos entrevistados (11) sobre o Agrupamento é positiva *em termos de ambiente de trabalho, em termos de clima de escola, em termos de colaboração entre os colegas* (S4), assim como, *as relações humanas são óptimas, a nível de chefia, portanto, diretor, vice-diretor e os assessores* (S7), o que se revelou na avaliação externa de escolas que atribuiu a menção de *Bom em todos os itens de atuação, portanto, são cinco* (S11) (Anexo 1.10).

Foram cerca de 20 docentes que solicitaram avaliação na componente científico-pedagógica<sup>96</sup>. As quotas atribuídas a este Agrupamento para a atribuição das menções de Muito Bom e Excelente não foram esgotadas. Porém, nem todos os docentes que solicitaram a avaliação da componente científico-pedagógica obtiveram uma menção de Muito Bom ou Excelente.

---

<sup>96</sup> - Embora saibamos os dados exatos optamos por mencionar o número aproximado para garantir o completo anonimato.

## 4 – TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS: INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Convocando Coutinho, *toda e qualquer plano de investigação, seja ela de cariz quantitativo, qualitativo ou multi-metodológico implica uma recolha de dados originais por parte do investigador* (2011: 99). Na verdade, *é a recolha de dados que permite identificar a investigação como processo empírico* (Tuckman, 2000: 18) pois os dados *são simultaneamente as provas e as pistas* (Bogdan e Biklen, 1994: 149).

Existem diversas técnicas que podem ser utilizadas na recolha de dados, legitimadas pela abordagem metodológica escolhida. Entende-se por técnicas, *o instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir a efectivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação empírica* (Pardal e Correia, 1995: 48).

Como já referimos anteriormente, a nossa investigação utiliza o método do estudo de caso, com uma abordagem mista – qualitativa e quantitativa. Como notam Pardal e Correia, esta metodologia permite ao pesquisador *recorrer a uma grande diversidade de técnicas* (Pardal e Correia, 1995: 23). As técnicas utilizadas para a recolha de dados são, por conseguinte, a entrevista, o questionário e a análise dos documentos institucionais do Agrupamento.

A entrevista é a técnica principal, sendo essencial para a investigação e a mais relevante nas abordagens qualitativas, nomeadamente, no estudo de caso. Considerou-se vantajosa a utilização simultânea de uma abordagem quantitativa, surgindo o questionário como uma técnica auxiliar que permite inquirir um número mais alargado de sujeitos, uma recolha mais alagada de informação, a comparação de dados e a validação dos mesmos pela aplicação da triangulação no tratamento dos dados obtidos.

A análise dos documentos permitiu o acesso *a fontes pertinentes* [fazendo, desta forma] *parte integrante da heurística da investigação* (Saint-Georges, 1997: 30).

### 4.1 - A entrevista

Como refere Tuckman, *um dos processos mais directos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas* (Tuckman, 2000: 517).

De Ketele e Roegiers definem esta técnica, da seguinte forma:

*A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações (1999: 22).*

A entrevista é uma técnica de excelência para as investigações de estudos de caso. A correta formulação de questões, a escolha dos melhores cooperadores, que para Stake são, por norma, *aqueles que nos poderão ajudar da melhor maneira a compreender o caso, quer sejam representativos ou não* (2007: 73) e a criação de um clima adequado, de respeito entre entrevistador e entrevistado, constituem princípios fundamentais para que esta técnica alcance os fins desejados e que se constitua, tal como afirma Yin, *uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso* (2003: 118). Efetivamente, a entrevista *possibilita a obtenção de uma informação mais rica* (Pardal e Correia, 1995: 64) e fundamental para a investigação.

A literatura alude à presença de vantagens e desvantagens nesta técnica de recolha de dados. Entre as vantagens, apontam-se *uma maior possibilidade de obter informações sobre temas complexos e carregados de emoção, uma taxa de resposta elevada e a obtenção de respostas detalhadas* (Fortin, Côté e Fillion, 2009: 379). Os mesmos autores referem como desvantagens que *o tempo requerido para a entrevista e o seu custo elevado representam inconvenientes. Os dados podem ser difíceis de codificar e de analisar* (Fortin, Côté e Fillion, 2009: 379).

Consideramos, no entanto, que as vantagens da utilização das entrevistas sobrelevam as possíveis desvantagens, pela forma singular como a informação pode ser obtida e pela qualidade e importância para a investigação dessa mesma informação.

#### **4.1.1 – Tipo de entrevista**

Existem tipos diferentes, no que concerne ao formato da entrevista. Estas podem ser estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas (Afonso, 2005: 98-99).

A nossa opção foi para a entrevista semiestruturada, também designada por entrevista semidirectiva (Bell, 2002: 122; Quivy e Campenhoudt, 2008: 192). Este tipo de entrevista permite ao entrevistado autonomia para proceder a alterações na ordem das questões estabelecidas e inscritas no guião, bem como a formulação de novas questões que possam surgir no decorrer do processo, suscitadas pelas respostas dos

inquiridos. Como referem Pardal e Correia, *a entrevista semi-estruturada nem é inteiramente livre e aberta – comunicação, entrevistador e entrevistado, com carácter informal -, nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas a priori* (1995: 65).

Para a concretização das nossas entrevistas construímos o guião que *constitui o instrumento de gestão da entrevista semiestruturada* (Afonso, 2005: 99), com as questões que considerámos essenciais para os objetivos da investigação. Sobre este assunto, Quivy e Campenhoudt referem:

*Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista* (2008: 192).

O importante é que, como refere Afonso, *o guião deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação* (2005: 99), condição que foi efetivamente tida em conta na construção dos nossos guiões.

Foram, então, construídos guiões para cada tipo de entrevistado, isto é, para o Diretor, para o membro do Conselho de Coordenação da Avaliação, para os avaliadores titulares, para os avaliadores em comissão de serviço e para os avaliados, totalizando 5 guiões (anexos 6.1, 6.2, 6.3, 6.4 e 6.5, respetivamente). Em todos existem questões comuns, verificando-se, em alguns casos, pequenas diferenças nas questões colocadas.

#### **4.1.2 – Entrevistados**

Para a realização das entrevistas, um ponto determinante prende-se com a definição dos participantes que vão ser inquiridos.

Assim, a seleção dos sujeitos entrevistados teve em conta as funções desempenhadas no processo de avaliação do desempenho docente, o terem solicitado observação de aulas como um dos componentes na sua avaliação, bem como, a categoria a que pertencem em termos de carreira (professores e professores titulares). No fundo, o importante é selecionar os sujeitos que melhor se enquadram nos objetivos da investigação, constituindo, desta forma, os nossos informadores-



chave (Bogdan e Biklen, 1994: 95; Yin, 2003: 117; Coutinho, 2011: 291).

Como refere Yin:

*Informantes-chave são sempre fundamentais para o sucesso de um estudo de caso. Essas pessoas não apenas fornecem ao pesquisador do estudo percepções e interpretações sob um assunto, como também podem sugerir fontes nas quais se podem buscar evidências corroborativas ou contrárias* (Yin, 2003: 117).

No entender de Bogdan e Biklen, os *informadores-chave* são os *sujeitos que estão mais dispostos a falar, têm mais experiência do contexto ou são particularmente intuitivos em relação às situações* (1994: 95).

Atendendo ao exposto, a nossa bolsa de *informadores-chave* compreende os coordenadores de departamento curricular que efetivamente exerceram a função avaliativa<sup>97</sup>, professores titulares com funções de avaliação<sup>98</sup>, professor avaliador em comissão de serviço<sup>99</sup>, professores avaliados na componente científico-pedagógica, o diretor do agrupamento e um membro do conselho de coordenação da avaliação. Nos casos em que existia mais do que um docente suscetível de ser selecionado, os nossos critérios prenderam-se com a representatividade dos departamentos curriculares e pela acessibilidade revelada pelos sujeitos.

No quadro seguinte, apresentamos a constituição final da nossa bolsa de entrevistados:

---

<sup>97</sup> - Só três coordenadores de departamento curricular exerceram a função de avaliação, uma vez que em dois departamentos não existiram professores que tivessem requerido observação de aulas e um outro coordenador pertencia ao conselho de coordenação de avaliação, pelo que teve que delegar funções de avaliação noutro colega.

<sup>98</sup> - Relembremos que os coordenadores de departamento poderiam delegar funções de avaliador noutros docentes titulares do departamento sempre que o número de avaliados o justificasse ou os docentes requeressem um avaliador da sua área científica.

<sup>99</sup> - Recordamos, ainda, que quando os avaliados requeressem um avaliador pertencente à sua área científica e o coordenador do departamento curricular não preenchesse esse requisito e também não existissem professores titulares da mesma área do avaliado, procedia-se à delegação de competências noutro docente, neste caso, nomeado em comissão de serviço, isto é, auferia pelo índice mais baixo da categoria de professor titular e exercia a função de avaliação.

**Quadro 8 – Constituição da bolsa de sujeitos entrevistados**

ENTREVISTADOS			
Qualidade em que foi entrevistado	Categoria	N.º	Código
Diretor	Titular	1	S12
Membro do Conselho de Coordenação da Avaliação	Titular	1	S4
Coordenadores de Departamento Curricular	Titular	3	S2;S7;S8
Docentes com função de Avaliador	Titular	2	S5; S11
Docente avaliador em comissão de serviço	Professor	1	S14
Avaliados	Professor	6	S1;S3;S6; S9;S10;S13
<b>Total</b>		<b>14</b>	

Precisando melhor, realizámos catorze entrevistas a um conjunto de sujeitos diferenciados, através de *uma selecção precisa de pessoas bem determinadas em função do objectivo a atingir* (De ketele e Roegiers, 1993: 20).

#### 4.1.3 – Procedimentos para a realização das entrevistas

A realização do estudo empírico pressupõe a existência de alguns procedimentos, designadamente, no acesso ao contexto de estudo.

Iniciámos a ligação ao Agrupamento Alfa, em janeiro de 2010, através de um contato telefónico com o diretor, onde explicámos sucintamente as nossas pretensões. Seguiu-se uma primeira reunião onde expusemos com maior pormenor os objetivos do nosso trabalho, a instituição onde o mesmo estava a ser orientado, assim como, as técnicas que pretendíamos utilizar na recolha de dados e os sujeitos que almejávamos inquirir. Comunicámos, também, que carecíamos do levantamento de um conjunto de informações fundamentais para a concretização da investigação, designadamente, a lista dos docentes que se encontravam a lecionar no agrupamento no ano letivo a que reporta a investigação (2008-2009), a lista de docentes que no ano da recolha de dados já não se encontravam colocados no agrupamento<sup>100</sup>, o nome dos docentes avaliados na componente científico-pedagógica, a lista dos professores avaliadores e

<sup>100</sup> - Sucede que no final do ano letivo 2008 / 2009 teve lugar o concurso de professores que implicou a mobilidade de docentes entre escolas/agrupamentos. Daqui se infere que quando procedemos à realização do estudo empírico os docentes que se encontravam a lecionar no Agrupamento não coincidiam, na totalidade, com os do ano letivo anterior, ano a que reporta a nossa investigação.

a condição com que exerciam a avaliação<sup>101</sup>, a identificação dos coordenadores de departamento curricular e dos membros do conselho de coordenação da avaliação. Só na posse desta informação poderíamos iniciar e concretizar o nosso trabalho de campo. Informámos, ainda, que não seria divulgada, em qualquer parte do trabalho, a identificação real do agrupamento, bem como os intervenientes. A realização do estudo foi aceite, tendo o diretor assegurado a entrega dos dados por nós solicitados, com a maior brevidade possível.

Na posse das referidas informações, deparamo-nos imediatamente com o facto de um número significativo de docentes já não se encontrar a lecionar no Agrupamento Alfa, isto é, cerca de 90 docentes (45%) encontravam-se, no exercício da sua profissão, dispersos por diferentes escolas e agrupamentos de diferentes localidades, consequência do concurso de professores que anteriormente referimos. Assim, solicitámos que nos informassem das escolas ou agrupamentos onde se encontravam a lecionar os referidos docentes o que não foi conseguido na totalidade, uma vez que o Agrupamento Alfa não tinha essa informação sobre todos os docentes.

No entanto, este constrangimento foi superado pelas diligências que efetuámos com o intuito de contactar o maior número possível de docentes que se enquadrassem nos requisitos definidos para fazerem parte dos sujeitos entrevistados, resultando que alguns desses docentes foram efetivamente selecionados para o efeito.

Mais à frente no nosso trabalho retomamos esta matéria com números mais precisos sobre os docentes que efetivamente conseguimos contactar e que será um dado importante para a aplicação dos questionários.

Na verdade, admitíamos à partida, a possibilidade de existirem dificuldades no decorrer deste processo. Como referem Fortin, Côté e Filion:

*No entanto, a colheita dos dados no terreno, nem sempre se efectua sem obstáculos. A acessibilidade aos sujeitos e o recrutamento constituem, frequentemente, pontos difíceis, considerando que é preciso tomar em consideração os direitos humanos, os múltiplos intermediários pelos quais o investigador deve passar para encontrar participantes e as dificuldades ligadas ao recrutamento propriamente dito (2009: 403).*

---

<sup>101</sup> - Referimo-nos aqui aos avaliadores enquanto coordenadores de departamento curricular, aos docentes avaliadores por delegação de competências e aos docentes avaliadores em comissão de serviço.

Todos os elementos a entrevistar foram contactados por nós, tendo-lhes sido prestados todos os esclarecimentos considerados pertinentes, de forma a acautelar que *o sujeito obtenha toda a informação essencial, que conhece bem o conteúdo e que compreendeu bem aquilo em que se envolve* (Fortin, Côté e Filion: 2009: 186), garantindo desta forma o princípio ético do *respeito pelo consentimento livre e esclarecido*. Neste sentido, comunicámos os objetivos do estudo, os procedimentos e solicitámos autorização para gravar as entrevistas na medida em que este método fornece *uma expressão mais acurada do que qualquer outro* (Yin, 2005: 119). Todos os inquiridos concordaram com a referida gravação.

Concordamos com Hill e Hill ao referirem a utilidade de uma explicação clara e franca dos objetivos subjacentes à entrevista, na medida em que essa explicação *tende a aumentar a boa vontade do respondente, e portanto, tende a criar uma atitude mais cooperante* (2008: 74).

Foi, também, assumido e garantido o anonimato por forma a evitar a existência de quaisquer constrangimentos, presente e futuramente. Como refere Tuckman, os *investigadores devem assegurar, particularmente aos potenciais participantes, que não serão prejudicados por terem participado* (2000: 22).

Foram acordados, com todos os inquiridos, alguns procedimentos, designadamente a data, horário e local para a realização das entrevistas. Todos concordaram com a realização das mesmas num local tranquilo, sem interrupções ou interferências de terceiros que de alguma forma pudesse ser fator inibidor e, assim, condicionar as suas opiniões e informações. Como referem Bogdan e Biklen, *as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista* (1994: 136).

Em suma, as entrevistas foram realizadas individualmente e decorreram entre os dias 2 de julho e 6 de agosto do ano 2010, em locais que garantiram o recato desejado para uma correta inquirição dos docentes participantes no estudo.

## **4.2 – O questionário**

O inquérito por questionário constitui uma outra técnica de recolha de dados que decidimos utilizar na nossa investigação. Tal como já precedentemente referimos, é um instrumento complementar que visa a recolha de informação a um número mais alargado de inquiridos, o que permite a comparação e posterior triangulação de dados,

contribuindo, desta forma, para o enriquecimento da investigação.

Para Fortin, Côté e Fillion, o *questionário é um meio rápido e pouco dispendioso de obter dados, junto de um grande número de pessoas distribuídas por um vasto território* (2009: 387). Em comparação com a entrevista, o *questionário é mais amplo no alcance, mas mais impessoal em natureza* (Coutinho, 2011: 101).

A literatura alude à existência de vantagens e desvantagens do inquérito por questionário<sup>102</sup>.

Atendamos ao que referem Fortin, Côté e Fillion sobre este assunto:

*Entre outras vantagens, mencionamos a natureza impessoal do questionário, assim como a uniformidade da apresentação e das directivas, o que assegura uma constância de um questionário para outro e, por este facto a fidelidade do instrumento, o que torna possíveis as comparações entre os respondentes. Além disso, o anonimato das respostas tranquiliza os participantes e leva-os a exprimir livremente as suas opiniões* (2009: 387).

Para além das vantagens, os mesmos autores assinalam alguns inconvenientes a esta técnica de recolha de dados:

*O questionário tem também inconvenientes: as taxas de resposta são fracas e as taxas de dados em falta são elevadas; é impossível aos respondentes obter esclarecimentos no que respeita a certos enunciados contidos nos questionários auto-administrados...* (Fortin, Côté e Fillion, 2009: 387- 388).

Consideramos que as vantagens apontadas à utilização deste instrumento justificam a sua utilização. A possibilidade de inquirir um maior número de sujeitos permite uma abordagem holística e mais intensiva do contexto de estudo, auxiliando no entendimento e validação dos resultados.

---

<sup>102</sup> - Para obter mais informação sobre as vantagens e desvantagens do inquérito por questionário ver, entre outros, Pardal e Correia, 1995; Quivy e Campenhoudt, 2008.

#### 4.2.1 – Construção do questionário

O questionário foi construído por nós depois de uma análise da literatura relativamente à elaboração deste tipo de instrumento de recolha de dados.

Atendemos à redação das questões que, na esteira de Pardal e Correia, devem obedecer a três princípios: i) ao *princípio da clareza*, ou seja, *deve ser estruturada de forma precisa, concisa e unívoca*; ii) ao *princípio da coerência*, ou seja, *deve corresponder à intenção da própria pergunta* e iii) ao *princípio da neutralidade* não devendo, em nenhuma circunstância, *induzir uma dada resposta* (1995: 61-62). Tivemos, também, em conta, a extensão das perguntas que devem ser curtas, com a utilização de palavras e sintaxes simples (Hill e Hill, 2008: 96). Considerámos, ainda, a sua apresentação, na medida em que *um questionário esteticamente bem conseguido constitui, de alguma forma, uma garantia mínima de aceitação junto do informante e de estímulo a respostas* (Pardal e Correia, 1995: 63). Por fim, tivemos também o cuidado de não elaborar um questionário muito extenso que pudesse *aumentar o risco de falta de cooperação dos respondentes* (Hill e Hill, 2008: 87) reduzindo, assim, o número de respondentes.

Estavam já definidos os objetivos da investigação, o que constitui condição essencial para a construção adequada dos instrumentos de recolha de dados, pois é através destes que se recolhem as informações pertinentes e necessárias para a investigação, isto é, os dados que permitem encontrar respostas para as questões suscitadas.

Assim, procurámos adequar as questões do questionário aos objetivos do estudo, tentando não efetuar perguntas desnecessárias ou constrangedoras.

#### 4.2.2 – Estrutura do questionário

O questionário (anexo cinco) começa com uma informação preliminar onde se explicita o âmbito da investigação, os objetivos do estudo, a importância da participação dos inquiridos, assim como, se assegura o anonimato. Tal como já referimos, é importante que os participantes estejam na posse de informação que clarifique os propósitos que estão subjacentes à investigação sobre a qual lhes está a ser solicitada colaboração.

Segue-se um conjunto de questões relativas aos dados pessoais e profissionais dos inquiridos, centrando-se estes na idade, género, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço, departamento curricular a que pertencem e a condição em que se encontravam relativamente ao processo de avaliação do desempenho docente, no ano letivo a que reporta o estudo, designadamente se eram professores avaliadores ou avaliados e se efetivamente essa premissa tinha sido efetivada. Esta parte do questionário *consiste normalmente num conjunto de perguntas para solicitar informação sobre as características dos casos. Com estas características pretendemos descrever os casos* (Hill e Hill, 2008: 87)

Sucedem-se as duas partes do questionário. Na primeira, com as questões colocadas, pretendíamos aferir a opinião dos inquiridos sobre o modo como decorreu o processo de avaliação do desempenho docente no Agrupamento Alfa. Na segunda parte, visávamos saber a opinião dos participantes sobre o sistema de avaliação do desempenho docente que se encontrava em vigor no biénio 2007/2009. A última questão é aberta de forma a permitir aos inquiridos a possibilidade de referir outros aspetos considerados pertinentes e que não tivessem tido oportunidade de o fazer noutra parte do questionário. No entanto, só se verificaram 17 respostas nesta questão.

Optámos pela modalidade de perguntas fechadas, limitando *o informante à opção por uma de entre as respostas apresentadas* (Pardal e Correia, 1995: 55), à exceção da última questão que é aberta, permitindo, ao participante, responder *com as suas próprias palavras* (Hill e Hill, 2008: 93).

As perguntas assentam na modalidade de *avaliação* ou *estimação*, procurando *captar os diversos graus de intensidade face a um determinado assunto* (Pardal e Correia, 1995: 57). Os mesmos autores atribuem-lhes várias vantagens, nomeadamente, *são de resposta relativamente simples, possibilitam a concentração do inquirido no problema em estudo e facilitam o trabalho de tabulação* (Pardal e Correia, 1995: 59).

Utilizámos a escala de *Likert* para aferir o grau de concordância ou discordância relativamente aos itens colocados. Para Pardal e Correia, esta escala *pretende, através do recurso a questões que oferecem um amplo leque de respostas, evitar a rigidez e as limitações das alternativas “concordo-discordo”* (1995: 71).

**Quadro 9 – Estrutura do inquérito por questionário**

Questões			
Secção	Objetivo	Modalidade	N.º de questões
Nota introdutória	Clarificação dos objetivos e âmbito da investigação. Agradecimento pela participação		
Dados pessoais	Caracterização dos inquiridos	Fechadas	7
Primeira parte	Conhecimento do processo de ADD no Agrupamento	Fechadas	14
Segunda parte	Aferir opiniões sobre o sistema de ADD-2007/2009	Fechadas	16
Final	Comentar o processo e / ou eventuais incidentes	Aberta	1
<b>Total de questões</b>			<b>38</b>

Antes da aplicação do inquérito por questionário, a literatura aponta como etapa indispensável a realização de um pré-teste, na medida em que *permite descobrir os defeitos do questionário e fazer as correcções que se impõem* (Fortin, Côté e Filion, 2009: 386), pelo que não descurámos este procedimento. Aplicámos o questionário para pré-teste a um grupo de 14 docentes, de um outro agrupamento, mas representativos dos participantes na investigação. Para Hill e Hill, este estudo preliminar tem como objetivo *verificar a adequação das perguntas, e das escalas de resposta* (2008: 76).

Na sequência deste procedimento, realizámos alterações pontuais na terminologia das questões 7.2 e 32, uma vez que as mesmas não foram suficientemente entendidas pelos docentes.

#### 4.2.3 – População Alvo

Com o inquérito por questionário pretendíamos inquirir todos os docentes que se encontravam a lecionar no Agrupamento Alfa, no ano letivo 2008/2009. Considerámos profícuo obter a opinião de todos os docentes do nosso “caso” e poder posteriormente comparar essa informação com a obtida pelas entrevistas, constituindo, assim, mais um recurso para um correto entendimento e legitimação de



todo o processo e dos dados recolhidos.

No entanto, esta pretensão não esteve livre de constrangimentos. Como já anteriormente referimos, os docentes que no ano em que efetuamos a recolha de dados estavam a lecionar no Agrupamento Alfa não coincidiam, na totalidade, com os docentes do ano a que reporta a investigação. Clarificando, a recolha de dados foi efetuada entre os meses de janeiro e agosto do ano 2010, mas as informações e os dados que pretendíamos obter reportavam ao ano letivo 2008/2009. Recordamos que no final do ano letivo 2008/2009, realizou-se o concurso de docentes que acarretou a sua mobilidade entre escolas e agrupamentos.

Assim, dos cerca de 200 docentes que constituíam o nosso universo, só perto de 110 docentes (55%) estavam a exercer funções no Agrupamento Alfa aquando da nossa investigação. Daqui se infere que cerca de 45% dos professores se encontravam dispersos por diferentes escolas e agrupamentos. Conquanto se tenham envidado todos os esforços para contactar a totalidade destes docentes fora do agrupamento, tal não se revelou possível. Uns porque não conseguimos saber onde se encontravam a lecionar, outros porque não reponderam aos nossos contactos e outros, ainda, porque não aceitaram participar no estudo. Assim, dos cerca de 90 docentes (a lecionar fora do Agrupamento Alfa) que procurámos contactar só 25 (28%) aceitaram colaborar. Desta forma, aplicámos o questionário a 130 docentes, isto é, a 65% dos docentes, 105 a lecionar no mesmo agrupamento e 25 noutras escolas e agrupamentos. Entre estes, a percentagem de retorno situou-se nos 45%, ou seja, 58 docentes responderam e devolveram o questionário.

Como referem Hill e Hill:

*Na maioria das situações em que aplicamos um questionário, o número de respostas obtidas não coincide com o número de casos da amostra – há sempre um conjunto de casos (pessoas ou instituições) que não respondem ao questionário ou não dão a informação solicitada (2008: 51).*

Este é de facto um dos problemas apontados a esta técnica de recolha de dados. No entanto, consideramos que a percentagem de respondentes é significativa e que os dados obtidos constituíram um contributo positivo para o estudo.

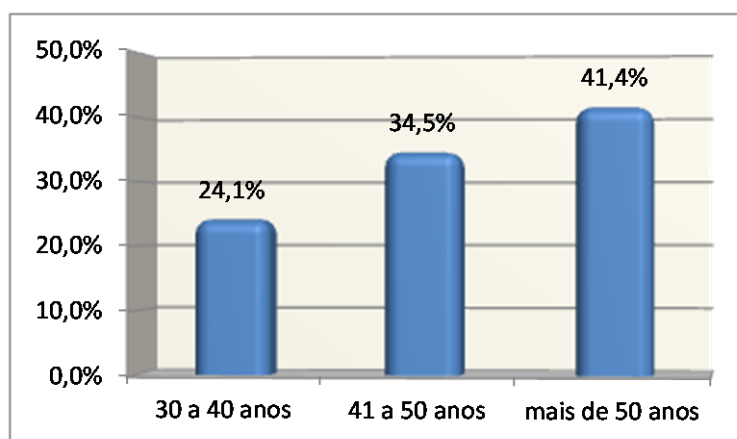
#### **4.2.4 – Caracterização dos respondentes ao questionário**

Neste ponto do nosso trabalho, caracterizamos os inquiridos com base nas respostas dadas no inquérito por questionário.

Como já atrás referimos, com a aplicação do questionário obtivemos a participação de 58 docentes.

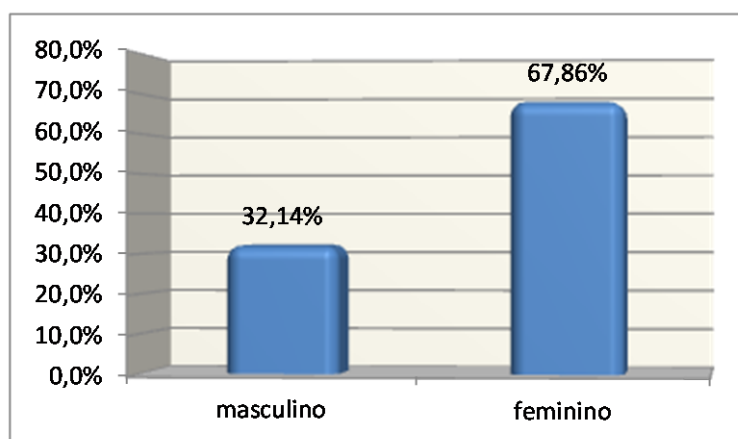
A idade dos inquiridos é variada, não existindo nenhum respondente com menos de 30 anos (gráfico1). A categoria “mais de 50 anos” é a que abarca o maior número de docentes (41,4%). Seguem-se os respondentes cujas idades se situam entre os 41 e os 50 anos (34,5%). Em menor número estão os inquiridos com idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos (24,1%)

**Gráfico 1** – Distribuição da amostra pelas classes etárias



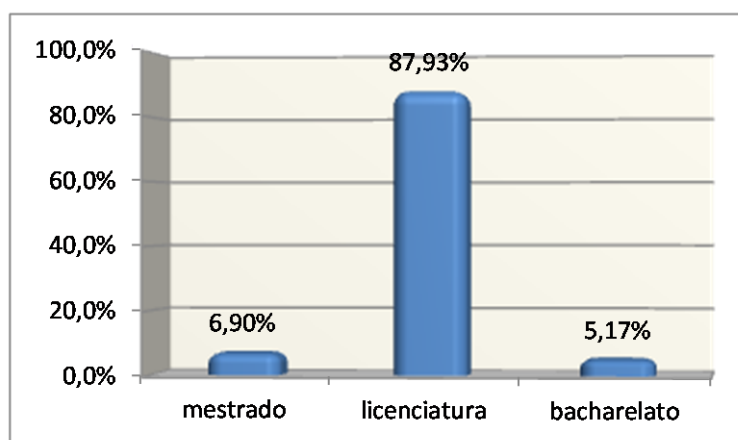
A maioria dos docentes é do género feminino (67,9%), pertencendo 32,1% ao género masculino. Dois dos inquiridos não responderam a esta questão. Estes dados podem ser verificados no gráfico2.

**Gráfico 2** – Distribuição da amostra quanto ao género



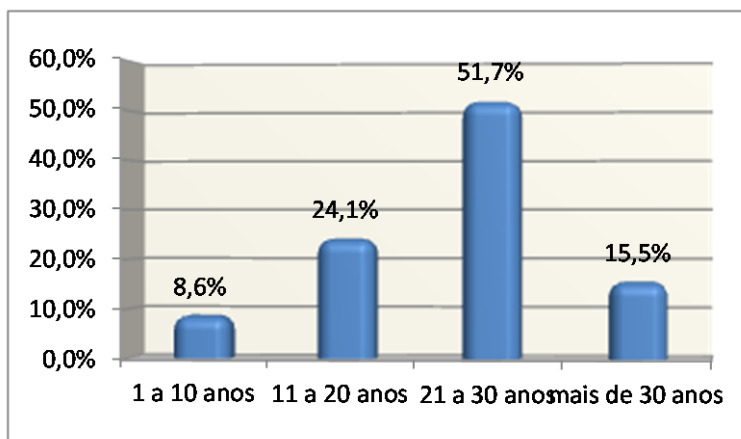
Com os resultados respeitantes às habilitações académicas (gráfico 3) podemos verificar que a grande maioria dos inquiridos são licenciados (87,9%). Um número muito reduzido de docentes - 4 - tem uma formação académica mais elevada, isto é, é detentor do grau de Mestre e 3 docentes são Bacharéis.

**Gráfico 3** – Distribuição da amostra pelas habilitações académicas



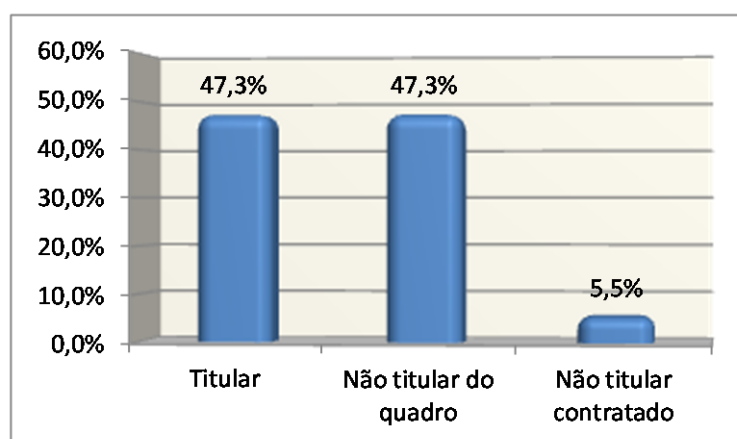
Os dados recolhidos no campo referente ao tempo de serviço mostram que a maioria dos inquiridos se situa entre os 21 e os 30 anos de serviço (51,7%), encontrando-se o número mais baixo entre 1 e 10 anos (8,6%). 24,1% dos respondentes têm entre 11 e 20 anos de serviço e 15,5% enquadram-se na categoria mais de 30 anos, como se pode verificar no gráfico 4.

**Gráfico 4** – Distribuição da amostra pelo tempo de serviço



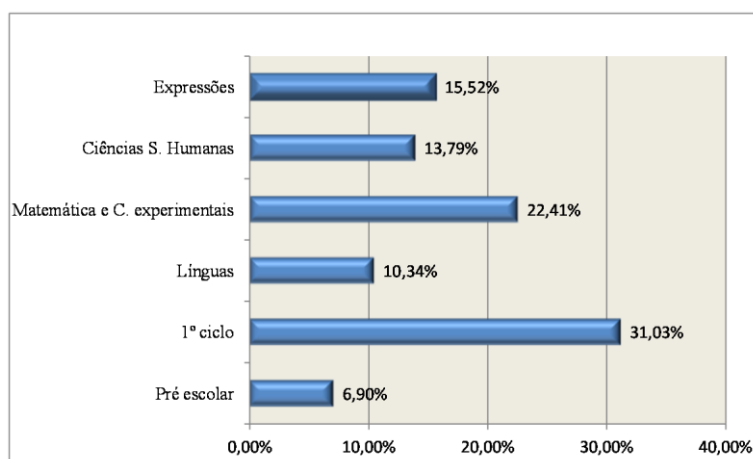
Relativamente à situação profissional dos docentes no ano letivo 2008/2009 (gráfico 5), os dados indicam uma igualdade no número de inquiridos nas categorias de titular e não titular do quadro (47,3%). Os docentes não titulares contratados representam uma percentagem muito reduzida dos inquiridos (5,5%).

**Gráfico 5** – Distribuição da amostra pela situação profissional (ano letivo 2008/2009).



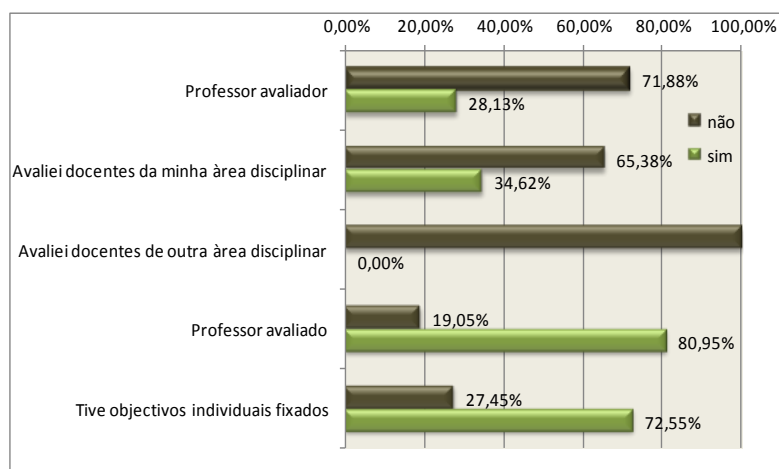
Um outro dado obtido (gráfico 6) prende-se com os departamentos curriculares a que pertencem os inquiridos, constatando-se que o número mais elevado pertence ao primeiro ciclo, onde se regista a participação de 18 docentes (31%), seguido do departamento de matemática e ciências experimentais, com 13 docentes (22,4%), aparecendo em terceiro lugar o departamento de expressões com 9 participantes (15,5%) seguido de muito perto pelo departamento de ciências sociais e humanas com 8 inquiridos (13,8%). Com um número mais reduzido de inquiridos, encontram-se os departamentos de línguas (10,3%) e do pré-escolar (6,9%), com 6 e 4 docentes, respetivamente.

**Gráfico 6** – Distribuição da amostra pelos departamentos curriculares dos inquiridos



Quanto à situação dos docentes face à avaliação (gráfico 7), os dados revelam que nove professores (28,2%) exerceram a função avaliativa, tendo avaliado docentes somente da sua área disciplinar. Dezassete docentes (81%) referem ter sido sujeitos a avaliação e trinta e sete professores (72,6%) tiveram objetivos individuais fixados. Catorze professores (27,5%) não apresentaram objetivos individuais.

**Gráfico 7** – Distribuição da amostra pela situação face à avaliação



Podemos concluir que se verifica algum grau de diversidade nos inquiridos, na quase totalidade das questões relativas à caracterização dos mesmos o que, de alguma forma, caracteriza o contexto de estudo.

#### 4.2.5 – Aplicação do questionário

A aplicação dos questionários foi antecedida de um conjunto de procedimentos

susceptíveis de acautelar possíveis contrariedades no tocante à sua entrega e à participação dos inquiridos.

Tendo sempre presente a natureza do estudo que envolve a opinião dos professores sobre um tema delicado e controverso como se afigura a avaliação de desempenho, bem como, sobre concepções e atitudes relativas a ações operadas durante o processo e, também, no exercício das funções exercidas pelos pares, um dos procedimentos essenciais prendeu-se com a garantia do anonimato dos inquiridos. Conquanto o inquérito por questionário não identificasse os participantes, considerámos fundamental que no seu preenchimento e posterior entrega o anonimato fosse também salvaguardado. Este não poderia ser, de forma alguma, um fator inibidor para os inquiridos.

Assim, os questionários foram entregues a todos os docentes num envelope selado e com a morada para onde deveriam ser devolvidos. Poderiam proceder à sua entrega através dos serviços administrativos do Agrupamento Alfa, tendo o seu diretor garantido a colocação dos mesmos no correio, juntamente com a restante correspondência, ou os docentes poderiam colocá-lo diretamente num posto de receção de correio. Desta forma, permitíamos aos inquiridos, por um lado, o seu preenchimento quando considerassem mais conveniente e, por outro, assegurar a total garantia do anonimato.

Quanto à entrega dos questionários, no caso dos inquiridos que se encontravam a lecionar no Agrupamento Alfa, os mesmos foram distribuídos por departamento curricular através do respetivo coordenador a quem foi previamente solicitada colaboração nesse sentido. Foi solicitada, também, uma sensibilização aos professores para a importância da sua colaboração no estudo.

Foi entregue a cada coordenador a lista dos docentes a quem deveriam entregar o questionário uma vez que só participavam no estudo os docentes que se encontravam a lecionar no ano letivo anterior (2008-2009). Estas listas foram cuidadosamente elaboradas, com base nos dados fornecidos pela direção do agrupamento, e convenientemente verificadas.

Aos docentes que já não se encontravam no Agrupamento Alfa e que aceitaram participar no estudo, os questionários foram entregues por diferentes formas: i) pessoalmente; ii) através de colegas conhecidos que se encontravam colocados nas mesmas escolas ou agrupamentos dos inquiridos ou iii) colocados em locais previamente acordados com os participantes.

#### **4.3 – Documentos institucionais do Agrupamento Alfa**

A análise documental constitui uma fonte de dados adicional para a investigação.

Convocando Fortin, Côté e Filion:

*A documentação existente pode prestar um bom serviço à investigação, no terreno, e constitui uma fonte adicional de informação. Ela permite ao investigador familiarizar-se com a história de um grupo social, com a sua cultura, com a sua organização ou com os acontecimentos importantes ligados à investigação (2009: 300).*

Efetivamente, a análise documental auxilia o investigador na obtenção de um conhecimento mais preciso da matéria em estudo. Assim, a análise dos documentos estruturantes do Agrupamento Alfa – Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades – permitiu “familiarizarmo-nos” com o contexto de estudo. Constituíram, também, documentos de apoio à investigação e foram utilizados para a caracterização do agrupamento.

Foram, igualmente, analisados os documentos elaborados para a efetuação da ADD, designadamente, a calendarização do processo, as fichas de avaliação efetuadas pelo diretor e pelos coordenadores de departamento, a grelha de análise documental / plano de aula, a ficha de definição dos objetivos individuais e a grelha de observação de aulas, que nos facultaram um primeiro olhar sobre a forma como decorreu o processo de ADD no Agrupamento Alfa.

### **5 - PROCEDIMENTOS NO TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO**

Depois de recolhida a informação, quer qualitativa, decorrente da realização das entrevistas, quer quantitativa, pela receção dos questionários, impõe-se o tratamento da mesma.

Como refere Afonso:

*A recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efectiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimentos*

*científico) decorre com a organização e o tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação (Afonso, 2005: 111).*

Na verdade, a organização e tratamento dos dados constitui uma etapa do estudo muito delicada e trabalhosa, pois deve refletir uma clara e correta apresentação das informações recolhidas, utilizando, para tal, os instrumentos e procedimentos que melhor se adequam.

### **5.1 – Análise de Conteúdo**

Para o tratamento dos dados das entrevistas utilizámos a técnica de análise de conteúdo que *consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto [...], por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras / frases / temas considerados ‘chave’ que possibilitem uma comparação posterior* (Coutinho, 2011:193).

Pardal e Correia consideram que através da análise de conteúdo se *viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação* (1995: 72). Por sua vez, Fortin, Côté e Filion sustentam que *uma análise de conteúdo permite identificar temas e tendências, que são, em seguida, classificados em função dos objectivos do estudo* (2009: 242).

A análise de conteúdo compreende diferentes fases que Bardin organiza em três pólos cronológicos: *1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação* (2008: 121).

Iniciámos esta fase do trabalho com a transcrição completa das entrevistas. Seguiu-se uma *leitura flutuante* (Esteves, 2006: 113; Bardin, 2008: 122) de todo o texto que, no entender de Esteves, é um procedimento que leva a que o investigador *se deixe impregnar pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento* (2006: 113). A leitura intensa das entrevistas permitiu um conhecimento mais profundo do conteúdo de cada uma, revelando-se numa ação facilitadora da sua categorização. Afonso sustenta que *a leitura repetida dos textos durante esta primeira fase faz com que o investigador se familiarize com a informação recolhida, ganhando uma crescente desenvoltura na capacidade de navegar no material empírico e de gerir um volume elevado de informação* (Afonso, 2005: 120).

Assim, passou-se à fase de categorização dos dados organizando-os por categorias e subcategorias, no âmbito dos domínios definidos. Esteves define a



categorização como a *operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objectivos da investigação* (2006: 109).

Tendo sempre presente os objetivos da investigação, foram definidos 10 domínios e constituídas 34 categorias que procurámos que fossem objetivas e traduzissem os dados recolhidos (quadro 10).

**Quadro 10 – Domínios e categorias das entrevistas**

<i>Domínios</i>		<i>Categorias</i>
A	Apreciação global do modelo de avaliação de desempenho	Concordância / discordância com o modelo de ADD;
		Injustiça na avaliação
		Burocratismo
		Controlo e fiscalização do trabalho dos docentes
B	Implementação e organização do modelo	Participação na elaboração dos instrumentos.
		Quotas
		Dificuldades gerais encontradas
C	Carreira docente e professores titulares	Divisão da Carreira
		Crítérios de acesso
		Professor titular e função avaliativa
D	Formação dos Avaliadores	Importância atribuída à formação
		Formação ministrada aos avaliadores
		Apreciação das competências do avaliador
E	Observação de aulas e avaliação do desempenho	Preparação das aulas observadas
		Observação das aulas
		Perceção sobre a observação das aulas no processo de ADD
		Apreciação, pelo avaliador, da aula observada.
F	A avaliação de desempenho docente e a alteração das práticas	Mudança das práticas
		Melhoria das práticas
G	Processo de avaliação e classificação final	Dificuldades sentidas pelo Diretor enquanto avaliador
		Dificuldades sentidas pelo membro da Comissão de Coordenação da Avaliação
		Dificuldades sentidas pelo Coordenador /professor titular enquanto avaliador
		Dificuldades sentidas pelo avaliador nomeado em comissão de serviço
		Maiores dificuldades sentidas pelos docentes avaliados com observação de aulas
		Atribuição da avaliação pelo professor avaliador
		Atribuição da nota pelo Diretor
		Avaliação dos pais e encarregados de educação
H	Avaliação do desempenho docente e o clima de escola	Relações entre pares
		Ambiente da escola
I	Quem deve avaliar	Colegas docentes
		Agentes externos à escola
		Qualquer um desde que tenha formação específica
		Diretor
J	Apreciação global do Agrupamento	Opinião positiva

Os quadros de apresentação da informação foram construídos com base na literatura consultada (Libório, 2004; Esteves, 2006; Fortin, Côté e Fillion, 2009; Coutinho, 2011) (Anexos 1.1 a 1.10). São compostos, em cada domínio, entre outros itens, pelas categorias e subcategorias, referenciando, também, as questões do questionário que se enquadram em cada uma delas, iniciando, assim, a triangulação de dados entre dois dos instrumentos usados na investigação. Para fundamentar e sustentar cada uma das categorias e subcategorias foram transcritos excertos das entrevistas a que denominamos de evidências e apresentados os resultados do tratamento dos dados dos questionários através de tabelas e gráficos.

As respostas à questão aberta colocada no inquérito por questionário, também foram tratadas através da análise de conteúdo, com a técnica de categorização (anexo quatro). Foram definidas 2 categorias e constituídas 5 subcategorias, conforme pode ser verificado no quadro seguinte:

**Quadro 11 – Categorias e subcategorias da questão aberta do questionário**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Aspetos negativos	Processo demasiado confuso e burocrático
	Incoerências na avaliação realizada pelo diretor
	Sem reflexos na melhoria do trabalho docente
	Deterioração do clima de escola
Aspetos positivos	Procedimentos entre avaliador e avaliado

Foram 17 os inquiridos que utilizaram esse espaço para tecer comentários sobre alguns aspetos relacionados com o processo da Avaliação de Desempenho Docente, o que corresponde a uma percentagem de 29,3%.

A categorização, quer das entrevistas, quer da questão aberta do questionário, permitiu, assim, tal como preconiza Coutinho, a junção de um número elevado de informação através de um processo de esquematização, possibilitando *correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los* (2011:195).

## **5.2 – Análise Estatística**

Para o tratamento dos dados do questionário, designadamente as questões

fechadas, recorreremos à aplicação de técnicas de análise estatísticas que, para Quivy e Campenhoudt, são uma prática que se impõe quando os dados são recolhidos através de um inquérito por questionário (2008: 224).

A estatística, como mencionam Pardal e Correia, *oferece um repositório de instrumentos capazes de contribuir para a recolha, exploração e descrição de conjuntos de dados numéricos* (1995: 88). Quando os dados recolhidos *tomam uma forma numérica procede-se à sua análise estatística* (Coutinho, 2011: 131). *A estatística utiliza a linguagem dos números e a linguagem gráfica* (Pardal e Correia, 1995: 88).

Foram utilizadas as estatísticas descritiva e inferencial. A estatística descritiva *descreve, de forma sumária, alguma característica de uma ou mais variáveis fornecidas por uma amostra de dados* (Hill e Hill, 2008: 192). Este género de estatística visa atingir os seguintes objetivos: *organizar e descrever os dados de forma clara, identificar o que é típico e atípico e trazer à luz diferenças, relações e/ou padrões* (Coutinho, 2011: 132).

Assim, os dados foram todos descritos e apresentados através de tabelas e gráficos.

Como forma de enriquecimento do nosso estudo e aprofundamento das conclusões, bem como *determinar se dois conjuntos de valores estão relacionados* (Afonso, 2005: 118), estudámos algumas relações entre variáveis. Para esta análise utilizou-se a prova estatística não paramétrica U de Mann-Whitney.

O recurso utilizado para o tratamento dos dados foi o programa informático SPSS (*Statistical Package for the Social Science*), versão 19.

### 5.3 – Triangulação dos dados

A utilização de diferentes técnicas de recolha de dados proporciona a comparação dos mesmos, determinando, de acordo com a literatura, a triangulação dos dados recolhidos pelas diferentes fontes.

Coutinho apresenta a seguinte definição para esta temática:

*A triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou, métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar* (2011: 208).

Com efeito, o recurso a diferentes técnicas de recolha de informação numa investigação aumenta a validade do conhecimento produzido através da comparação e triangulação dos dados, resultantes de fontes diferentes. *A triangulação constitui um meio de aumentar a credibilidade* (Fortin, Côté e Filion, 2009: 304) dos estudos realizados.

Stake apresenta de uma outra forma as razões que apoiam a ideia da importância deste procedimento: *a triangulação das fontes de dados é um esforço para ver se o que estamos a observar e a relatar transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes* (2007: 126). Segundo Afonso, a triangulação dos dados aspira a atingir dois objetivos que se complementam: *por um lado, trata-se de clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída. Por outro lado, pretende-se identificar significados complementares ou alternativos que dêem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo* (2005: 73).

Na apresentação e discussão dos dados, teremos presente estes procedimentos, isto é, a relação entre resultados e fontes de dados.

## **CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

*Este espaço corresponde ao momento central do estudo. Apresentam-se aí, com toda a clareza, os dados [...] e uma análise rigorosa dos mesmos.*

Pardal e Correia, 1995: 82

Neste capítulo apresentamos os dados provenientes da investigação empírica. Concomitantemente, procederemos à discussão dos mesmos, tendo sempre presente os referenciais teóricos aludidos na primeira parte do trabalho.

A apresentação e discussão dos dados empíricos constitui uma parte fundamental da investigação. Como referem Lessard-Hébert, Goyette e Boutin *consiste na atribuição de significado aos dados reduzidos e organizados através da formulação de relações ou de configurações expressas em proposições ou modelos* (2008: 122).

Depois de recolhidos os dados, de analisados, tratados e organizados, há que proceder à sua apresentação que deve ser clara e rigorosa, proporcionando as respostas às questões empíricas da investigação.

Pardal e Correia referem que a apresentação dos dados constitui o momento *do estabelecimento de relações - entre dados empíricos recolhidos, entre dados empíricos e informação teórica, entre a informação empírica obtida no estudo e outra sistematizada em estudos feitos e divulgados-, conducentes ao aprofundamento da temática abordada* (1995: 83).

## 1 – AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: UM SISTEMA CONTROVERSO E AMBÍGUO COM O PROFESSOR TITULAR EM FOCO

Considerámos relevante saber a opinião dos inquiridos sobre o sistema de avaliação do desempenho docente. Das respostas dadas podemos verificar que um número significativo dos docentes entrevistados (71,4%) discorda do referido modelo.

**Quadro 12** – Concordância/discordância com o sistema de ADD

Domínio A: Apreciação global do sistema de avaliação de desempenho					
Categoria	Código	Subcategoria	Entrevistas	%	Entrevistados considerados <sup>103</sup>
Concordância / discordância com o sistema de ADD	A1	A1.1	Concordância	S6;	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)
		A1.2	Discordância	S2, S3; S4; S5; S7; S8; S9; S11; S12; S14;	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)

As afirmações seguintes evidenciam a discordância dos inquiridos:

*Não, de modo algum. Primeiro, porque vê-se que foi um trabalho feito em cima do joelho (S2).*

*Não. Acho que são leis, são impostas, nós temos que cumprir. Agora se é justa ou não, isso... não concordo muito com o sistema (S3).*

*Não concordo. De maneira nenhuma, não é? Portanto, eu, por exemplo, avaliei uma colega minha de grupo que não fui, na verdade... as minhas funções é ser professor e não avaliar os colegas meus, não é? (S5).*

Um dos entrevistados qualifica de *desastre* este modelo de avaliação: *acho que é um desastre, um desastre. Eu fui avaliadora, senti-me sempre em todo o processo, muito insegura (S7)*. Por sua vez, o entrevistado S8 refere que *é a avaliação, como eu disse, mais injusta que eu conheci, até hoje*.

<sup>103</sup> - Na referência aos entrevistados utilizamos siglas para a sua identificação. (**ACT** = Avaliador Coordenador Titular; **AT**= Avaliador Titular; **ACS**= Avaliador em Comissão de Serviço; **D**= Diretor; **CCA**= Comissão de Coordenação da Avaliação; **AV**= Avaliados)

Só um dos participantes afirma concordar com este sistema de avaliação:

*No meu caso, e eu posso falar pelo meu caso, foi um modelo que me agradou particularmente (S6).*

Para este participante, este sistema de avaliação levou a um repensar das suas práticas, o que se lhe afigurou como um aspeto positivo, o que pode ser verificado pela seguinte referência:

*E durante este período de tempo, eu fui obrigada a repensar essas práticas, fui obrigada a testar-me a mim também, e fui obrigada a criar metas. E nesse aspeto acho que foi extremamente positivo. Foi extremamente positivo porque eu tive que sair daquele rame rame, daquela forma de viver em que praticamente as coisas estão feitas e pouco se varia (S6).*

São variadas as justificações apontadas pelos entrevistados para a não concordância com este sistema de avaliação:

*...não valorizou absolutamente nada a carreira, não fez com que os professores trabalhassem melhor, não fez. Criou disputas, criou quezílias [...] Não faz com que um professor seja melhor professor. Não faz (S2).*

Para o entrevistado S4, a subjetividade dos aspetos a avaliar constitui um dos problemas, referindo, também, a falta de formação dos avaliadores, nomeadamente, na observação de aulas:

*Eu concordo com ela desde que ela incida em situações objetivas do trabalho dos professores. Portanto, porque tudo aquilo que seja subjetivo torna muito mais difícil a aplicação de um modelo e de qualquer modelo. Para além de ter sido um modelo que eu acho que foi implementado um pouco à pressa, portanto, sem os professores estarem preparados. Portanto, acho que as pessoas que devem exercer determinado nível de avaliação devem ter formação específica. Portanto, não pode ser qualquer pessoa que se vai pronunciar sobre o trabalho de um colega e digo, mais precisamente, por exemplo, a observação de aulas (S4).*

Refere, ainda, que *o modelo tem muitos defeitos. Acho que são modelos que muitas vezes são importados e não se adaptam à realidade das escolas Portuguesas* (S4), pelo que, na sua opinião, deveria ser testado antes de ser aplicado.

Para um outro inquirido (S8), um dos problemas assenta na falta de transparência no processo, nomeadamente na não divulgação das notas atribuídas aos docentes:

*Eu não sei as notas dos meus colegas, nem os meus colegas têm conhecimento da minha nota [...] Eu sei que é sigiloso e eu não, eu como avaliadora não posso dizer a nota. Portanto, isto não é uma avaliação transparente. Porque uma avaliação transparente, coerente a pauta sai e a pessoa sabe. Assim, não* (S8).

O mesmo inquirido refere, ainda, um outro constrangimento que se prende com a participação do diretor no processo de avaliação. No seu entender, a nota atribuída pode ser condicionada pelo grau de proximidade do avaliado com o diretor, como pode ser verificado na citação seguinte:

*...até porque isto da avaliação depende se eu sou ou não sou uma pessoa querida do diretor. Porque o diretor faz o que bem entende* (S8).

É também referido o facto de o sistema não ser exequível (S11 e S12) quer pelo prazo dado para a sua aplicação com a *implementação do modelo, na prática, passado quinze dias que era uma coisa fora da realidade, completamente fora da realidade, desajustado e isso veio a verificar-se depois* (S12), quer pela sua complexidade, *daí ter sido simplificado mesmo sem ainda ter sido posto em ação* (S11).

São, ainda, apontados outros fatores, designadamente o facto de o sistema ter sido imposto (S11), a *confusão* gerada no processo de criação dos instrumentos necessários para a operacionalização da avaliação (S14) e a dificuldade em avaliar as *pessoas que se conhece*, principalmente nas *escolas pequeninas* onde a avaliação pode incidir mais *a nível até do que a pessoa acha, a nível pessoal, do que propriamente até do trabalho em si* (S14).

Muitos dos aspetos focados pelos inquiridos encontram eco na literatura como sendo fatores que, a existirem, influenciam negativamente qualquer processo de avaliação de desempenho docente.



No entender de Fernandes: o *rigor, a adequação ética, a exequibilidade e a utilidade, são critérios que devem orientar todo o esforço de avaliação e que estarão muito dependentes dos níveis de participação e envolvimento dos professores e demais intervenientes no processo* (2009: 22).

Estes foram aspetos profusamente focados na primeira parte do nosso trabalho e que se verificam agora na investigação empírica através das respostas dos entrevistados.

### 1.1 – Arbitrariedades e Burocracia

A maioria dos inquiridos (57,1%) considera que o sistema de avaliação acarretou injustiças na avaliação dos docentes (Quadro 13).

**Quadro 13** – O sistema de ADD e as injustiças na avaliação

Domínio A: Apreciação global do sistema de avaliação de desempenho							
Categoria	Código		Subcategoria	Entrevistas	%	Entrevistados considerados	Questões do questionário
Injustiça na avaliação	A2	A2.1	Concordância	S1; S2; S3; S4; S5; S8; S13; S14;	57,1%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	37
		A2.2	Discordância		0%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	

Pelo facto de os critérios não serem uniformes, isto é, iguais em todas as escolas<sup>104</sup>, uns professores foram beneficiados por estarem a lecionar em determinada escola e outros prejudicados pela aplicação dos critérios adotados numa outra escola.

Esta perceção pode ser ilustrada através das seguintes citações:

*Senti que um professor bom numa escola pode ser muito bom ou excelente noutra. Depende de quem avalia, e por isso eu digo que devem todos ter um guião normalizado para toda a gente* (S1).

<sup>104</sup> - Decidimos utilizar o termo escola para designar os Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas por ser desta forma que os inquiridos se referem às mesmas.

*Mas uma escola ao lado poderia ter uma ficha completamente diferente em que realmente, como eu soube que existiram noutras escolas, dava possibilidade de facilmente as pessoas terem os Excelentes (S2).*

*Quer dizer, em vez de um modelo de avaliação que existia a nível nacional, cada escola produziu os seus instrumentos, produziu os seus registos, deu incidência maior a determinados campos; se calhar houve escolas que atribuíram uma determinada nota a todos os professores porque, pronto (S4).*

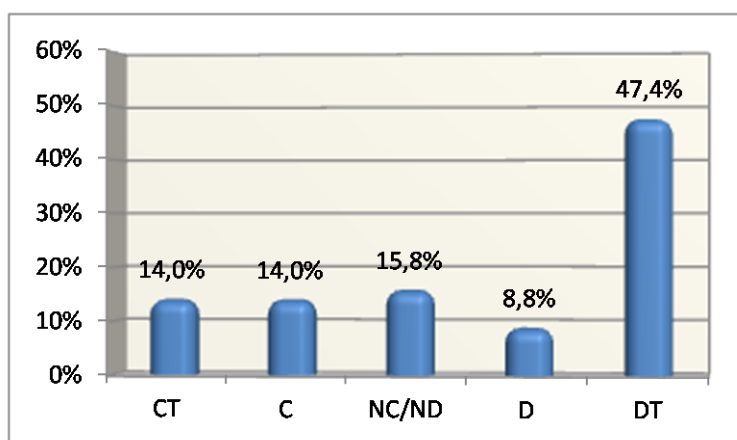
Com a diversidade de critérios definidos pelas diferentes escolas, com efeitos nas avaliações concedidas, verificou-se diferenciação na atribuição das pontuações aos docentes. Desta forma, umas escolas valorizaram com mais facilidade o desempenho dos docentes, e outras foram mais moderadas nas pontuações atribuídas:

*Comparando com outro professor, não significa que o outro seja melhor do que nós, depende da escola se deu melhores níveis ou não. E, nesse aspeto, acho que isso se verificou em bastantes escolas [...] umas escolas só deram sete e pouco mais e noutras deram nove e dez e as pessoas vão a concurso com a nota que tiveram, não é? (S14).*

Como podemos verificar, o entrevistado supracitado faz referência ao concurso de mobilidade docente onde a avaliação do desempenho foi um dos fatores contemplados, pelo que as escolas *deveriam avaliar da mesma forma para haver justiça* (S14).

A presença do item ADD nos critérios de graduação nos concursos de professores não foi uma medida consensual. A maioria dos inquiridos (56,2%) através do questionário (questão 37) discorda da sua utilização, como pode ser verificado no gráfico 8.

**Gráfico 8** – Distribuição das respostas à questão: “A avaliação de desempenho deverá ser um critério a considerar, para efeitos de graduação, nos concursos de professores”.



É possível verificar que os entrevistados consideram injusto o facto de os itens a avaliar e o peso dado a cada um sejam critérios da responsabilidade de cada escola. Nesta perspetiva, entendemos que os mesmos consideram que deveriam ser definidos, a nível nacional, padrões de desempenho que possibilitassem uma tomada de decisão nas escolas, mais uniforme de modo a acautelar a inexistência de disparidades avaliativas entre as diferentes escolas.

Esta foi uma das recomendações feita pelo CCAP que embora considere que deve ser *atribuído às escolas a responsabilidade pela formatação flexível dos seus dispositivos e instrumentos, no quadro do respeito por opções e princípios organizativos definidos a nível nacional* (CCAP, 2009c: 2), sugere que sejam elaborados *padrões profissionais para a docência que caracterizem a natureza, saberes e requisitos do desempenho docente, de modo a serem utilizados como referentes para os diferentes campos de decisão do sistema educativo e das escolas* (CCAP, 2009c: 3). Também a OCDE considera relevante que no âmbito da avaliação de cariz sumativo, isto é, com consequências na progressão na carreira, se defina, por parte do Ministério da Educação, *um pequeno conjunto de critérios comuns para todas as escolas, que reflectissem os aspectos centrais da profissão docente, uma vez que as consequências da avaliação para a progressão na carreira são nacionais* (2009b: 5).

O excesso de burocracia foi também um fator negativo apontado pelos inquiridos.

**Quadro 14 – Burocratismo no sistema de ADD**

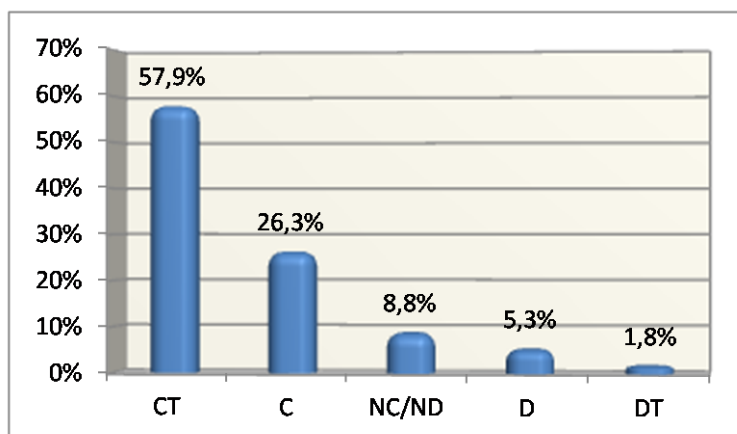
Domínio A: Apreciação global do sistema de avaliação de desempenho							
Categoria	Código		Subcategoria	Entrevistas	Nº.	Entrevistados considerados	Questões do questionário
Burocratismo	A3	A3.1	Sim	S2; S3; S5; S10;	28,6%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	34 35
		A3.2	Não		0%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	

Para o entrevistado S2 existiu uma pressão burocrática bastante forte, nomeadamente *nesse dossier que era a apresentação de uma série de documentos que dependia de cada escola*. Este inquirido refere-se à apresentação de um portefólio que, embora não fosse um procedimento obrigatório por lei, o mesmo é reconhecido pelo Ministério da Educação como um *instrumento indicado para evidenciar o desempenho dos profissionais no exercício da docência e como dispositivo potenciador do desenvolvimento profissional* (Moreira, 2010: 27), tendo algumas escolas decidido a sua apresentação, nomeadamente, no Agrupamento Alfa.

O entrevistado S10 também refere o excesso de tempo gasto em burocracia, mencionando, ainda, que *a burocracia complica um bocado o sistema. Penso que podia ser um bocadinho mais simples*.

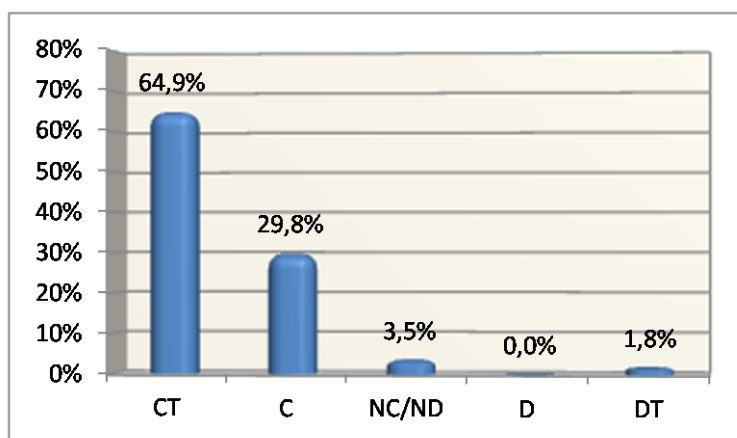
A questão burocrática também foi colocada aos inquiridos através do questionário (questões 34 e 35). A análise das respostas à questão 34 (gráfico 9) permite-nos verificar que 57,9% dos respondentes concorda totalmente com a facto de o processo ter sido muito burocrático e 26,2% refere só concordar. Assim, 84,2% dos inquiridos considerou, efetivamente, o processo bastante burocrático.

**Gráfico 9 – Distribuição das respostas à questão: “ O processo foi muito burocrático”.**



Também para 94,7% dos inquiridos (gráfico 10), as frequentes alterações regulamentares criaram instabilidade no processo de avaliação dos docentes (questão 35).

**Gráfico 10** – Distribuição das respostas à questão: “As frequentes alterações regulamentares criaram instabilidade no processo de avaliação dos docentes”.



Recordamos que este aspeto foi referido, na primeira parte do nosso trabalho, como um dos constrangimentos apontados a este sistema de avaliação. Foi amplamente dito pelos diferentes atores, designadamente os docentes, as escolas e os sindicatos, que o excesso de procedimentos burocráticos, concomitantemente com as constantes alterações efetuadas aos normativos e procedimentos, constituíram focos de discórdia em torno do referido sistema. Também a literatura sustenta o carácter excessivamente burocrático deste sistema de avaliação (Flores, 2009; 2010; Pacheco, 2009; Machado e Formosinho, 2010).

Concordamos com Pacheco quando refere que *nenhum modelo de avaliação pode funcionar correctamente quando dele resulta o incremento do trabalho burocrático, com a sobreposição do tempo administrativo face ao tempo pedagógico* (2009: 48).

Salientamos, ainda, que as principais dificuldades de operacionalidade do processo de ADD, apontadas pelas escolas e expressas no Relatório sobre a Aplicação do 1.º Ciclo de Avaliação do Desempenho Docente, da responsabilidade do CCAP, foram: i) tempo dispendido no processo; ii) a natureza e elaboração dos instrumentos de registo e iii) a alteração dos normativos (CCAP, 2010d: 49).

No entanto, não podemos deixar de concordar com Machado e Formosinho quando referem que a complicação dos procedimentos também se deve, em parte, aos atores locais e por distintas razões: *nuns casos por muito voluntarismo e pouco saber, noutros casos por muito saber e suficiente capacidade táctica, na maioria dos casos por longa socialização na recepção burocrática dos normativos* (2010: 111).

## 1.2 – A avaliação como forma de controlo do trabalho docente

A ADD afigura-se como um meio de controlo e fiscalização do trabalho dos professores. Esta é a opinião de 64,3% dos entrevistados (quadro 15).

**Quadro 15:** ADD: controlo e fiscalização do trabalho dos docentes

Domínio A: Apreciação global do sistema de avaliação de desempenho					
Categoria	Código	Subcategoria	Entrevistas	%	Entrevistados considerados
Controlo e fiscalização do trabalho dos docentes	A4	A4.1	S1; S2; S3; S5; S6; S7; S9; S10; S14;	64,3%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)
		A4.2	S11; S12;	14,3%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)

Para alguns dos inquiridos esta condição é vista como fator negativo na profissão docente:

*Parece. É. E de intimidação dos professores, também, não é? Intimidação. Até parece que andámos estes anos todos sem fazer nada. Se calhar, pecamos por alguns erros que alguns colegas tenham feito, mas isso acontece em todas as profissões onde há bons e maus profissionais, como é lógico. Agora acho que uns não devem estar agora a levar por tabela por causa dos outros. Os outros é que têm que ser responsabilizados e chamados à atenção, e não aqueles que cumprem naturalmente e sem sequer pensar nisso (S9).*

Já outros entrevistados consideram que o controlo e fiscalização do trabalho docente são legítimos por parte da tutela, podendo ser benéficos para o desempenho da profissão:

*Eu acho que sim. Se for, eu acho que deve ser, também (S1).*

*Olhe, eu não sei se é, mas se é um meio de controlo e de fiscalização, eu não sei até que ponto é que eu me posso sentir ofendida por haver alguém que quer saber o trabalho que eu faço. Então pois se eu tenho um ordenado ao fim do mês, se eu sou paga pelo trabalho que faço, eu penso que quem me paga tem o direito de saber o meu trabalho, conhecer o meu trabalho. Pelo menos nas empresas é assim que funciona. Eu não conheço emprego nenhum onde as pessoas façam o que querem e lhe paguem ao fim do mês. Tem que haver regras, tem que haver normas. E nesta perspectiva, chame-se-lhe controlo, chame-se-lhe outra coisa qualquer, quem me paga tem todo o direito de saber o que é que eu faço. É esta a minha perspectiva (S6).*

Esta perspectiva está em conformidade com posições assumidas e visíveis na literatura. Hadji sustenta que *um funcionário deve prestar contas aos seus superiores e a sociedade espera, legitimamente, ser informada sobre a eficácia daqueles a quem paga para educar os seus filhos* (2010: 114).

Dois dos entrevistados, um deles o diretor (S12), referem não concordar com esta perspectiva da avaliação, sustentando, da seguinte forma, a sua posição:

*Bom, eu quero crer que não. Eu quero crer que a avaliação tem em vista a melhoria dos resultados. É isso que eu acredito (S12).*

*Não, não considero [...]. Sempre tivemos avaliação. Sempre tivemos progressões. É evidente que hoje queremos dar mais responsabilidade a esta situação da avaliação, dar mais credibilidade. Mas, devíamos deixar de misturar, hoje, o fator avaliação como fator de impedimento de progressão na carreira e dar-lhe um aspeto que devia ser mais formativo e construtor da formação contínua do professor (S11).*

Podemos concluir que a generalidade dos entrevistados não concorda com este sistema de avaliação de desempenho docente, considerando que trouxe injustiças na avaliação, na medida em que não existe uniformidade de critérios entre as escolas, acarretou mais trabalho administrativo para os docentes, afigurando-se, ainda, como excessivamente burocrático, facto significativamente focado pelos inquiridos através do questionário. Assume, também, para a maioria dos entrevistados,

funções de controlo do trabalho docente.

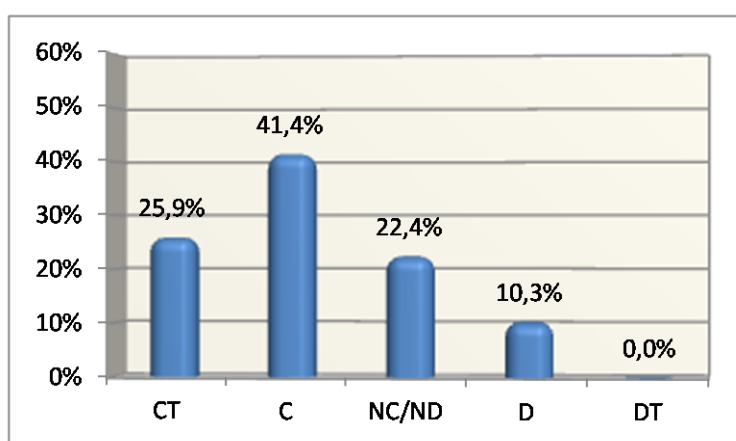
Com esta questão pretendíamos obter uma apreciação global do sistema de ADD. Como iremos constatar com as questões seguintes, são mais as críticas e os aspetos negativos apontados a este sistema do que posições positivas assumidas pelos participantes.

## **2– OPERACIONALIZAÇÃO DO MODELO NO AGRUPAMENTO ALFA**

Um dos objetivos do nosso trabalho prende-se com o conhecimento do modo como decorreu o processo de ADD no Agrupamento Alfa. Considerámos importante saber alguns dos procedimentos adotados na operacionalização do sistema.

Assim, uma das questões colocadas aos participantes, através da pergunta 8 do questionário, assenta no papel exercido pelo conselho executivo/direção na condução de todo o processo de ADD. A análise dos dados revela que a maioria dos inquiridos (67,3%) considera que foi essencial o papel desempenhado pela direção, registando-se 10,3% de opiniões contrárias. 22,4% dos participantes não concorda nem discorda do tema abordado (Gráfico 11).

**Gráfico 11** – Distribuição das respostas à questão: “O conselho executivo/diretor teve um papel essencial na condução do processo de ADD”.

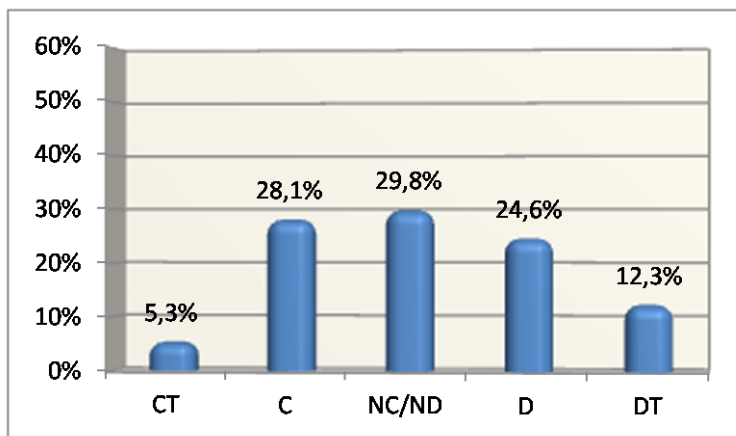


Quando inquiridos sobre o conhecimento dos diferentes procedimentos (questão 19), somente 33,4% dos participantes consideram estar devidamente



esclarecidos sobre todos os procedimentos referentes ao processo de ADD. No entanto, um número elevado de docentes (36,9%) refere opinião contrária sendo de 29,8% a taxa de incidência dos que não concorda nem discorda. Estes dados podem ser verificados no gráfico seguinte.

**Gráfico 12** – Distribuição das respostas à questão: “Neste agrupamento e no âmbito da ADD, os docentes estavam devidamente esclarecidos sobre todos os procedimentos”.



Os resultados apresentados no gráfico 11 merecem alguma reflexão. O não conhecimento dos procedimentos fundamentais do processo de ADD, por parte de todos os intervenientes, é apontado na literatura como condição promotora de constrangimentos. O *deficiente conhecimento do sistema e dos procedimentos por parte dos avaliadores e avaliados* é apontado por Caetano como um dos fatores que podem contribuir para o *estatuto de “mal-amado” que os sistemas de avaliação têm angariado* (2008: 87-88).

## **2.1 – Participação dos agentes na elaboração dos instrumentos de registo.**

Da análise efetuada às respostas dadas pelos entrevistados constatamos que todos participaram na elaboração dos instrumentos. Os 14 entrevistados foram divididos em três subcategorias de acordo com a função desempenhada no agrupamento (ver quadro 16).

**Quadro 16** – Participação dos entrevistados na elaboração dos instrumentos da ADD

Domínio B: Implementação e organização do sistema de ADD							
Categoria	Código		Subcategoria	Entrevistas	%	Entrevistados considerados	Questões do questionário
Participação na elaboração dos instrumentos.	B1	B1.1	Coordenadores / Conselho Pedagógico	S2; S4; S7; S8;	100%	4 (3ACT + 1CCA)	9
		B1.2	Diretor	S12;	100%	1	
		B1.3	Departamentos	S1; S3; S5; S6; S9; S10; S11; S13; S14;	100%	9 (2AT + 1ACS + 6AV)	

A Subcategoria B1.1 engloba os coordenadores de departamento e o membro da comissão de coordenação da avaliação por exercer, também, o cargo de coordenador.

Expomos algumas das suas respostas:

*Pronto, participei. Fiz parte do grupo de trabalho uma vez que era coordenador e tinha assento no Pedagógico. Praticamente todos os coordenadores de departamento realizaram o trabalho e sentimos muitas dificuldades, porque eram uma variedade enorme de itens que era preciso desdobrar (S4).*

*Sim, participei. Eu fiz parte de um conselho pedagógico onde todos os modelos de avaliação foram apresentados pela comissão de avaliação e que foram analisados e sobre o qual demos o parecer. Eram modelos que foram trabalhados mediante fichas que foram apresentadas pelo Ministério (S11).*

Lembramos que o envolvimento dos coordenadores na construção dos instrumentos de registo da avaliação é uma das suas competências, enquanto elementos do Conselho Pedagógico, expressa no ponto 2, do art.º 6.º, do Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de janeiro.

O mesmo acontece com o diretor que assume a presidência do referido órgão, pelo que também ele refere ter participado na construção dos referidos instrumentos:

*Sim, claro que participei. Sim. Quer em termos de conselho pedagógico, quer em termos, depois, de uma comissão que se organizou, designada pelo próprio conselho pedagógico para fazer esse trabalho. Sim (S12).*

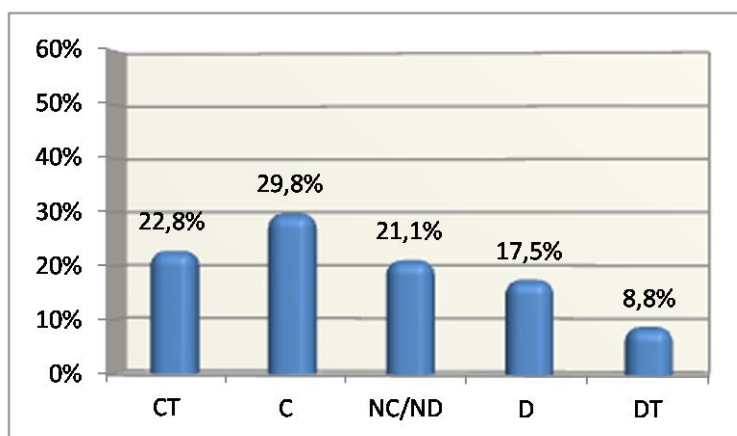
Também os restantes inquiridos referem ter participado na construção dos instrumentos através dos departamentos curriculares. No entanto, alguns assumem que essa participação foi muito reduzida, na medida em que as sugestões dadas não foram aceites, tendo sido aprovados os instrumentos elaborados por uma comissão do conselho pedagógico:

*Apareciam os documentos e nós discutíamos em grupo. Chegavam aos grupos, mas o que foi decidido não foi o que foi decidido nos grupos. Nós apresentámos várias propostas, várias fichas dos departamentos, mas depois os instrumentos internos foi mesmo o pedagógico que decidiu, apesar dos grupos estarem lá representados, mas não coincidia, na maior parte das vezes, com o que nós tínhamos; era mais de acordo com o que vinha do Ministério (S3).*

*Participámos. Portanto, a Escola participou, não é? Os documentos foram chegando, os modelos do Ministério, depois foram repensados, foram analisados. Se me perguntar: viveu intensamente esse processo? Não, não. Sinceramente não. Dei a minha opinião mas não vivi, se calhar, de uma forma tão intensa como outros colegas viveram, não é? (S6).*

Ao cruzarmos estes dados com os provenientes do questionário (questão 9) verificamos que existem algumas diferenças significativas. Na verdade, só 52,6% dos inquiridos referem ter participado no processo de construção dos instrumentos de avaliação de desempenho. 26,3% refere não ter participado nesse processo e 21,1% não concordam nem discordam.

**Gráfico 13** – Distribuição das respostas à questão: “Participei, no agrupamento, no processo de construção dos vários instrumentos de ADD



Assim, podemos concluir que estes dados são, de alguma forma, contraditórios. No entanto, pensamos que os docentes foram auscultados nos departamentos curriculares, pois registámos esse facto diretamente com os entrevistados, evidenciado pelas citações acima registadas. Não podemos esquecer que um número reduzido de docentes solicitou observação de aulas, facto que pode ter condicionado os restantes docentes no seu interesse e envolvimento nos procedimentos inerentes ao processo de ADD. Tal como refere o ponto 4, do art.º 17.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, é a observação de aulas que implica a *utilização de instrumentos de registo normalizados*. A avaliação dos restantes professores assentava em procedimentos de carácter administrativo, designadamente, a assiduidade, cumprimento do serviço distribuído e formação realizada.

## 2.2 – Dificuldades sentidas

Da análise efetuada às respostas dadas pelos entrevistados, verificamos que existiram, efetivamente, dificuldades na implementação de todo o processo. Essas dificuldades situaram-se a diferentes níveis como podemos verificar no quadro seguinte:

**Quadro 17 – Dificuldades sentidas na operacionalização do sistema de ADD**

Domínio B: Implementação e organização do sistema de ADD						
Categoria	Código		Subcategoria	Entrevistas	%	Entrevistados considerados
Dificuldades gerais encontradas	B3	B3.1	Pouca clareza e precisão das normas	S2; S5; S7; S10; S13;	35,7%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV
		B3.2	Instrumentos utilizados	S1; S2; S8; S11; S12; S13; S14;	50%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV
		B3.3	Excesso de legislação	S3; S10;	14,3%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV
		B3.4	Relações entre pares	S2; S4; S6; S9;	28,6%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV
		B3.5	Nenhumas		100%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV

Assim, 50% dos entrevistados consideram que os instrumentos utilizados constituíram a maior dificuldade no processo de ADD. Para além de a construção ter sido laboriosa, a definição dos itens a avaliar e o peso dado a cada um para a atribuição final das menções constituíram o centro das dificuldades apresentadas, como pode ser verificado através das citações seguintes:

*A principal dificuldade foi a existência de itens que eram um bocado abstratos, dependia da interpretação de cada avaliador. Havia avaliadores que interpretavam de uma forma, outros de outra (S8).*

*A uniformização de todo o material, de todos os instrumentos de avaliação. Foi complicado chegar-se a um consenso; foi complicado chegar-se a uma referenciação dos diferentes níveis da avaliação de desempenho, desde o Insuficiente até ao Excelente (S11).*

*As principais dificuldades? Foram a construção das fichas. Essa foi a principal dificuldade. Porque não havia orientações precisas. E, no meu entendimento, devia haver um tronco comum nacional das fichas. Tínhamos que fazer quase tudo do princípio, estabelecer os diversos patamares para corresponder a cada atribuição ou a cada nota que se ia dar, que correspondesse depois ao Muito Bom ou ao Excelente, etc. (S12)*

Aproveitando esta questão, os entrevistados referem novamente a diferenciação de notas atribuídas pelas diferentes escolas com base na construção dos instrumentos próprios de cada uma e do peso dado a cada item avaliado:

*Portanto, tem que haver uma uniformização. Quanto a mim, o Ministério não quis ter esse trabalho, porque o próprio Ministério não sabia fazer isso (S2).*

*Ora, estando ao critério de cada escola, de cada agrupamento, o que é que isso vai implicar? Vai implicar que um critério que eu posso aqui utilizar para o Muito Bom pode não ser, ou até ser, baixo ou igual ou alto em relação a outras escolas. Isso multiplicado por todos os estabelecimentos de ensino do país veja a discrepância que muitas vezes pode chegar a atribuição de um Bom ou de um Muito Bom. Se calhar há professores que tiveram Bom numa escola e eram Excelentes noutra (S11).*

Alguns itens de avaliação, por serem subjetivos, possibilitavam entendimentos diferentes entre avaliadores, na mesma escola:

*Portanto, havia itens que eram muito subjetivos e que dependia de cada avaliador (S8).*

Pelo facto de os instrumentos não terem sido testados antes de aplicados, levou à existência de lacunas que só foram detetadas aquando da efetiva utilização dos mesmos:

*Não. Os instrumentos não foram, de maneira nenhuma, mais corretos. Até porque para o instrumento ser válido deveria ser criado e depois testado e, só depois, aplicado. Não foi o caso. Portanto, ele foi criado e foi logo aplicado. E só depois quando estávamos a aplicar é que vimos os erros e já não se pode remediar, não é? (S8).*

Para 35,7% dos entrevistados, a falta de precisão e clareza das indicações dadas pelo Ministério de Educação e as constantes mudanças constituíram dificuldades acrescidas na organização de todo o processo, nas escolas. Dois dos entrevistados também consideraram o excesso de legislação um fator negativo:

*O que acontece muito é que os documentos do Ministério, os que se dizem elucidativos, que se dizem para nos ajudar a fazer o que eles querem que nós façamos, não o são efetivamente, não o são. E, portanto, em vez de serem coisas claras, objetivas, dão azo a interpretações, imensas interpretações (S2).*

*Inicialmente, vi muita gente, pelo menos os avaliadores, um bocado saturados com aquelas leis que saíram todas, papéis, papéis em cima de papéis [...] E acho que foi muita insegurança (S3).*

Já no entender de 4 entrevistados (28,6%), a parte das relações entre pares foi onde efetivamente sentiram maiores dificuldades. As razões apontadas foram diversas.

Alguns docentes tentaram construir instrumentos que possibilitassem a todos os professores aceder à menção de Excelente, o que causou algum mal-estar em todo

o processo:

*É curioso que, portanto, eu não tenho nada a esconder e é preciso que se saiba isto, que num primeiro impacto as pessoas, mesmo algumas envolvidas na avaliação, achavam que devíamos fazer documentos de modo a que todos os professores tivessem Excelente. E então, dentro do próprio grupo, houve um boicote. É isso que eu quero frisar: houve pessoas que tentaram boicotar esse documento dizendo que a todos deveria ser dado, dizendo não, dizendo entre aspas, não é? Estava subjacente. No intuito de se dar Excelente a toda a gente. Ora, era um documento paupérrimo, extremamente mal elaborado e apareceu depois do nosso já ter sido aprovado. Portanto, houve imensa fricção, muita fricção mesmo (S2).*

A falta de preparação, designadamente, para avaliar os colegas, e os conflitos gerados nas relações entre pares constitui, igualmente, dificuldades apontadas para a operacionalização do processo:

*Portanto, eu acho que as pessoas não estavam preparadas. Não estavam preparadas inclusivamente para, para avaliar colegas (S4).*

*Eu penso que as dificuldades têm a ver, basicamente, na relação entre os colegas. Eu penso que foi por aí. Algum mal-estar que se criou entre alguns colegas. Penso que sim. E atenção que eu, se calhar, posso estar a dar uma imagem de que somente os avaliados, os observados, são os coitadinhos. Mas eu reconheço que para os próprios avaliadores também não foi tarefa fácil, de forma nenhuma. De um momento para o outro era dizerem-me a mim, vai avaliar o colega... Não é fácil. Se calhar, se me perguntar qual era o papel que eu prefiro, preferiria estar no papel de avaliada do que avaliadora. [...] Por aquilo que observei, o que correu menos bem foi, exatamente, na relação entre pares. (S6).*

Como tivemos oportunidade de referir na primeira parte deste trabalho, existiu, de facto, um excesso de legislação por parte da tutela, para a concretização do sistema de ADD. Foram surgindo alterações e simplificações de modo a colmatar as dificuldades que foram aparecendo quando os diferentes procedimentos foram sendo aplicados.

A elaboração dos instrumentos de registo também foi por nós referida como um

fator potenciador de constrangimentos. No entanto, esta é uma fase importante do processo de ADD na medida em que os *instrumentos utilizados e a sua aplicação são o “como” e revelam “o que” se pensa sobre a avaliação, a educação...* (Alves e Machado, 2010b: 100), sendo, no entanto, vantajoso *primar pela simplificação e praticabilidade* (Caetano, 2008: 100).

Na verdade, esta não é uma etapa fácil do processo de ADD. *Encontrar um instrumento que consiga unir todos os aspectos da actividade docente é tarefa difícil, a qual, no entanto, se torna perfeitamente possível quando passa pela construção e negociação conjunta dos critérios* (Alves e Machado, 2010b: 100).

Por outro lado, por mais cuidado e atenção que se coloquem na construção, quer dos modelos de avaliação, quer dos consequentes procedimentos, só quando realmente aplicados é que se detetam as possíveis lacunas, pois a prática é o melhor “teste”. Daí que Caetano sustente que *a concepção do sistema de avaliação apenas se conclui após a realização de uma aplicação teste a um grupo de membros da organização* (2008: 103), acrescentando, ainda, que *o teste piloto permite corrigir atempadamente problemas associados à aplicação do sistema, contribuindo assim para aumentar a sua validação* (Caetano, 2008: 103).

Daqui podemos inferir que a ter existido um teste piloto ao sistema de ADD, muitos dos constrangimentos surgidos poderiam ter sido previstos e evitados e a aplicação generalizada a todas as escola menos sujeita a constantes alterações e com mais precisão e clareza nas normas.

### **3 – CARREIRA DOCENTE E O PROFESSOR TITULAR: O PRINCÍPIO DA CONTENDA**

Uma das questões centrais do nosso estudo prende-se com a divisão da carreira docente e a consequente criação da categoria de professor titular. Como já tivemos oportunidade de referir no decorrer deste trabalho, esta foi, com certeza, a medida que mais contestação trouxe no seio da classe docente.

Assim, considerámos importante conhecer as opiniões dos inquiridos sobre a referida categoria, os critérios subjacentes ao seu acesso e os possíveis constrangimentos sentidos pelos docentes titulares, nomeadamente, no cumprimento da função avaliativa do desempenho dos seus pares.



### 3.1 – Acesso à categoria e critérios decretados

Da análise efetuada às respostas dadas pelos entrevistados, verificámos que 92,9% discorda da divisão da carreira em duas categorias: professor e professor titular. Na verdade, só um dos entrevistados afirmou concordar com a referida divisão, como se pode verificar no quadro 18.

**Quadro 18** – Opinião dos entrevistados sobre a divisão da carreira em duas categorias

Domínio C: Carreira docente e professores titulares						
Categoria	Código		Subcategoria	Entrevistas	%	Entrevistados considerados
Divisão da Carreira	C1	C1.1	Concordância	S6;	7,1%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)
		C1.2	Discordância	S1; S2; S3; S4; S5; S7; S8;S9; S10; S11: S12: S13: S14;	92,9%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)

Para um dos entrevistados, a divisão da carreira, com a consequente criação de uma categoria superior que abarque os docentes com mais anos de serviço e mais experiência, é um princípio válido e legítimo. Discorda, no entanto, do modo como foi realizada essa divisão:

*É assim: eu até posso concordar com a divisão. Não concordo é como foi atribuída essa divisão. Porque, evidentemente que nós nas escolas, todos nós sabemos que temos pessoas que têm um determinado tempo de serviço, outras têm mais e, evidentemente, que não se pode pedir a um docente que tem cinco anos de serviço o mesmo tipo de responsabilidades que se pede a um que tenha vinte. Se não, alguma coisa estaria mal, não é? Se se atribui a categoria de Professor Titular a um professor que tem experiência, e se essa experiência depois lhe vai ser exigida nas práticas, eu não tenho nada contra. [...] Agora, não me repugna haver professores, chame-se-lhes Titular ou chame-se outra coisa qualquer que, devido ao tempo de serviço que têm, tenham outro tipo de obrigações que os professores que estão há muito menos tempo na carreira têm, como é evidente, mas isso em todas as profissões, e esta não pode ser, não pode ser uma exceção (S6).*

Contudo, um número tão elevado de entrevistados que declaram a sua

discordância sobre a divisão da carreira é bem revelador da contenda que esta medida trouxe e que perturbou, desde logo, todo o processo de ADD:

*Mais uma injustiça que apareceu. Por exemplo, não mexeu comigo porque eu não tinha as condições para titular, na altura, mas veio criar muita, muita divisão na classe docente. Foi fatal. Aliás, eu penso que foi a partir daí, dessa divisão, que tudo depois correu mal também na parte da avaliação dos professores. Porquê? Quem nos avaliou foi um titular (S10).*

Para alguns dos entrevistados, os anos de serviço não fazem dos docentes melhores profissionais, nem pode constituir condição para os situar numa categoria superior na carreira:

*Não. Continuo a achar que o professor titular só porque tem mais anos de serviço, continuo a achar que o professor avaliador só porque tem mais anos de serviço, não será, com certeza, o melhor profissional ou o excelente professor [...] Portanto, não estou de acordo com essa divisão da carreira (S1).*

*Acho que não faz sentido absolutamente nenhum. Para as pessoas desempenharem determinados cargos não é preciso terem a categoria de professor titular. É evidente que a experiência também conta mas eu acho que a pouco e pouco os professores, à medida que vão entrando na carreira, devem é ser chamados a desempenhar, se revelarem aptidões e capacidades, determinadas funções, independentemente do número de anos de serviço. Acho que não, não faz sentido a divisão. Somos todos professores, temos um percurso idêntico, portanto, não faz sentido. Para mim, não faz sentido (S4).*

*Claro que não, como é lógico. Não, claro que não, porque eu acho que isso era estar a dizer que, lá porque uma colega tem mais x tempo de serviço ou mais pontos, será melhor profissional do que eu que, se calhar, terei menos. Não. Não concordo, de todo. Antes pelo contrário [...] Não há professores de primeira nem professores de segunda. Não (S9).*

O sentimento de injustiça desta medida foi, também, uma das causas apontadas:

*Se o problema já existia, a existência de titulares foi, realmente, a maior aberração que se fez no ensino desde que eu, desde que eu leciono. Dou aulas*

*há vinte e cinco anos e, como a minha mãe era professora, eu também sei alguma coisa do ensino antes disso. Portanto, não, não teve cabimento nenhum (S2).*

*Não. Não. Não tinha o mínimo de lógica. Portanto, pessoas por ocuparem determinados cargos nos últimos sete anos eram titulares e outras não. Portanto, a divisão em si não era justa. Porque o trabalho era, por assim dizer, o mesmo, portanto, e não tinha lógica essa divisão só por ocupar determinados cargos. Não (S5).*

Para além de não concordarem com a divisão da carreira, a maioria dos entrevistados não aceita, igualmente, os critérios estatuidos para aceder à categoria de titular (quadro 19).

**Quadro 19** – Opinião dos entrevistados sobre os critérios de acesso à categoria de professor titular.

Domínio C: Carreira docente e professores titulares							
Categoria	Código		Subcategoria	Entrevistas	%	Entrevistados considerados	Questões do questionário
Critérios de acesso	C2	C2.1	Injustiça nos critérios de acesso	S2; S6; S7; S11;	100%	4 (2ACT + 1AT + 1AV)	10 11 22
		C2.2	Regra geral, os professores titulares não eram os mais qualificados, com mais experiência e formação.	S2; S3; S5; S6; S7; S8; S9; S10; S12; S13; S14;	78,6%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	

Quatro dos entrevistados referem que os critérios decretados constituíram mais uma das injustiças em todo o processo, pois verificou-se que alguns docentes foram beneficiados, na medida em que *o professor estava no sítio certo, no dia certo e foi Titular. Um professor com mais tempo de serviço, mais graduado estava no sítio errado e não foi Titular*”(S6).

Este foi um dos aspetos focado, também, por outros entrevistados:

*Os critérios para se chegar a titular foram completamente descabidos, nomeadamente nas situações em que pessoas que tinham sido destacadas de uma escola para outra foram obrigadas a concorrer; a algumas deu-lhe muito jeito, como deve entender. Uma pessoa quando pede destacamento, não pede para mais longe de casa, pede para mais perto, não é? Ora, mesmo assim, foram obrigadas a concorrer a titulares na escola onde estavam destacadas. E*

*peessoas que estavam à frente delas na carreira ficaram para trás (S2).*

*Portanto, o concurso de titulares foi o concurso mais injusto que houve, até hoje, porque houve pessoas que passaram à frente de outras que eram muito mais velhas em termos de serviço e em termos profissionais; não vamos agora dizer que eu, por exemplo, que sou titular que era o cérebro; não sou, não me considerava a mais que qualquer um dos meus colegas. Tive sorte em ter passado a titular (S8).*

Uma outra razão apontada prende-se com os parâmetros definidos e a pontuação atribuída a cada um:

*Ora bem, já disse que não concordo com essa divisão da categoria e também não concordei muito com a forma como se chegou a esse patamar, a essa categoria, ou seja, à parametrização que foi dada para a pontuação que era exigida para que se chegasse a estes patamares (S11).*

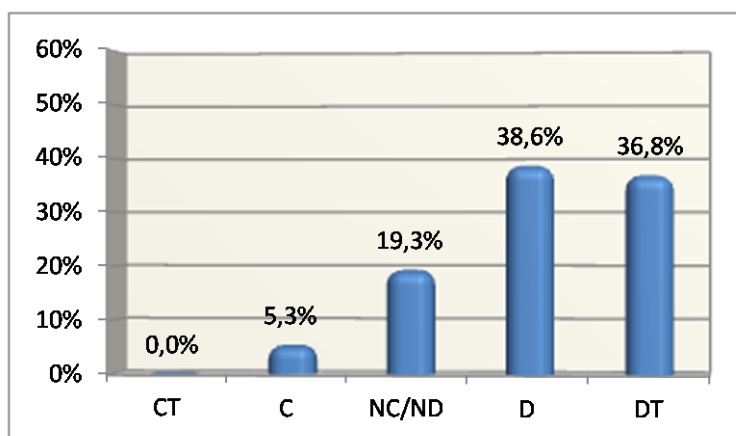
O mesmo entrevistado vai mais longe e refere a posterior existência de normas diferentes que possibilitaram a alguns docentes aceder à categoria de titular:

*Tanto mais que surgiram situações de professores que foram, posteriormente, recolocados na posição de titulares sem nunca terem dado aulas. Se, por um lado, era injusto eles verem-se afastados dessa categoria que não fomos nós que a impusemos, foi o Ministério que a impôs, por outro lado, era ridículo... havia dois pesos e duas medidas (S11).*

Recordamos que esta situação foi por nós amplamente referida neste trabalho. O Ministério da Educação abriu dois concursos especiais, para que os docentes que ficaram impedidos de concorrer, por não cumprirem um dos requisitos do primeiro concurso, isto é, por se encontrarem com dispensa parcial ou total da componente letiva (alínea c) do n.º 5, do art.º 15.º, do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro), pudessem efetivamente ser opositores a um concurso que lhes possibilitasse aceder à categoria de titular. Se, no primeiro concurso, a componente letiva foi um elemento essencial, nestes concursos especiais, subsequentes, esse fator foi retirado dos critérios.

Os dados obtidos através da pergunta 22 do questionário (gráfico 14), estão em consonância com os das respostas dadas pelos entrevistados, uma vez que 75,4% dos inquiridos referem que não foram adequados os critérios de acesso à categoria de professor titular. Só 5,3% considera que sim e 19,3% respondeu não concordar nem discordar desta questão.

**Gráfico 14** – Distribuição das respostas à questão: “Os critérios subjacentes ao acesso à categoria de professor titular foram adequados”.



Verificámos, ainda, que não existe diferença estatisticamente significativa entre as respostas dadas pelos professores titulares e não titulares, como pode ser verificado na tabela 1:

**Tabela 1** - Perceção sobre a adequação dos critérios de acesso à categoria de professor titular, em função da categoria.

Itens	Titular (n=26)		Não titular (n=29)		U	p
	M	DP	M	DP		
22- Os critérios subjacentes ao acesso à categoria de professor titular foram adequados.	3,84	,94	4,21	,82	287,00	.165

Questionados sobre a qualificação dos professores titulares, 11 entrevistados (78,6%) sustentam que, regra geral, não eram os mais qualificados, com mais experiência e formação:

*Não. A maneira como foi atribuída a categoria de Titular, de forma nenhuma, não tem nada a ver com competência, nem nada disso (S6).*

*Não. Acho que somos todos iguais, somos todos seres humanos. Agora que houve gente que usou o cargo para dizer que tinha mais... Mas não considero. Isso foi um concurso só para alguns, em que só alguns é que puderam concorrer, e não considero. Agora que há excelentes, há. Agora que há outros que deu jeito, deu. De forma que eu não considero isso (S3).*

*Em alguns casos eram, mas noutros não. Dependia dos departamentos, dos grupos. Talvez houvesse pessoas em certos grupos que sim. Acho que até eram. Mas noutros casos, não (S14).*

Um dos entrevistados refere que, por vezes, os anos de serviço podem constituir um fator negativo no desempenho da carreira:

*De todo, não. Podem ser professores com mais experiência, quer dizer, é como a experiência da vida, não é? Quem vive mais anos, mais experiência tem, não é? Mais saberes adquiriu, como é lógico. Mas acho que o ser melhor... Não, não. Às vezes até é pior. Quanto mais experiência, mais... Às vezes até acho que é pior. Menos paciência, menos tolerante. Por isso, não (S9).*

Os professores titulares também não partilham a ideia de que, de um modo geral, os docentes dessa categoria sejam os mais qualificados, o que pode ser verificado nas citações seguintes:

*Não. Decididamente. Em alguns casos, sim, noutros, não. Mas não é a regra geral. De forma alguma (S2).*

*Não. Não. Essa é uma pergunta um bocadinho difícil de responder. Não se pode ver no conjunto, mas tem que se ver caso a caso, per si, isolados e não no conjunto. Mas não (S5).*

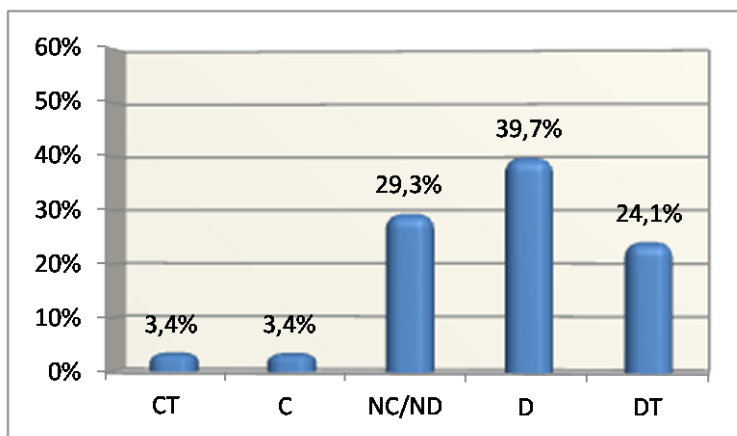
*Não. Os professores titulares não são, de maneira nenhuma, os mais qualificados. Como eu acabei de dizer, o facto de eu ser titular, ou o colega meu não ser titular, eu tive a sorte. Pronto, também fui uma pessoa que tive cargos, nunca os recusei. E há colegas que não tinham cargos e os recusavam (S8).*

No mesmo sentido está a opinião do diretor que considera que os professores acederam à categoria de titular por critérios meramente administrativos e não por lhes serem conferidas maior competência ou experiência:

*Bom, os que acederam são pessoas que se encontravam em melhor situação na questão do tempo de serviço. Isso não quer dizer o resto, não é? Isso não quer dizer mais nada. É só porque estão com o tempo de serviço necessário para a progressão (S12).*

Colocado o assunto aos inquiridos através do questionário (questão 11), a maioria (63,8%) considera que os professores que acederam à categoria de professor titular, no Agrupamento Alfa, não eram os mais qualificados. Alguns docentes consideram, no entanto, que sim (6,8%). Também se verificou que 29,3% dos inquiridos responderam não concordar nem discordar desta questão.

**Gráfico 15** – Distribuição das respostas à questão: “Neste agrupamento, os professores que acederam à categoria de titular eram os mais qualificados”.



Considerámos importante saber se existiria alguma diferença entre as respostas dadas pelos inquiridos titulares e não titulares. No entanto, a diferença não foi estatisticamente significativa, como pode ser confirmado através da tabela 2.

**Tabela 2** - Perceção sobre a qualificação dos docentes titulares do agrupamento, em função da categoria.

Itens	Titular (n=26)		Não titular (n=29)		U	p
	M	DP	M	DP		
11- Neste agrupamento, os professores que acederam à categoria de titular eram os mais qualificados.	3,46	,99	3,97	,91	268,50	.053

O mesmo sucedeu com as respostas dadas pelos docentes com menos e mais de 20 anos de serviço, respetivamente, onde, também, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

**Tabela 3** - Perceção sobre a qualificação dos docentes titulares do agrupamento, em função do tempo de serviço.

Itens	≤ 20 anos (n=19)		>20 anos (n=38)		U	p
	M	DP	M	DP		
11- Neste agrupamento, os professores que acederam à categoria de titular eram os mais qualificados.	3,95	,91	3,69	1,00	322,50	.402

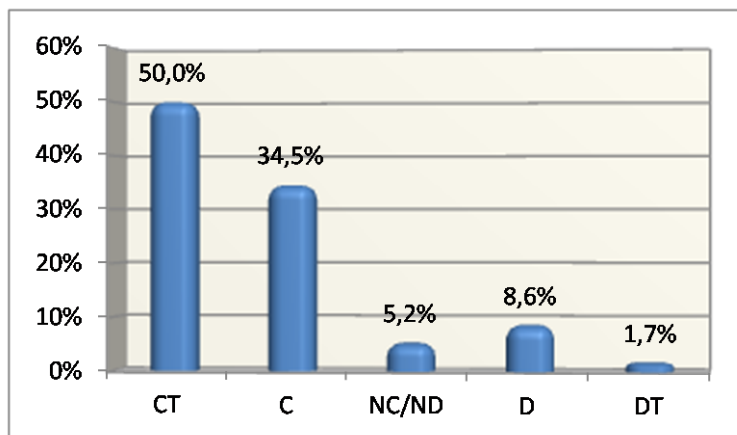
Estes dados contrariam a intenção do Ministério da Educação que aspirava a que os professores titulares se afigurassem como uma categoria superior que abarcasse os professores mais qualificados, ficando reservado a essa categoria o *exercício de funções de coordenação e supervisão* como está expresso no preâmbulo do Estatuto da Carreira Docente<sup>105</sup>. Como foi possível verificar através das informações recolhidas, este não é o entendimento dos docentes do Agrupamento Alfa na medida em que, na generalidade, não consideram os colegas titulares como os mais competentes. E esta posição é sustentada, em grande parte, pelos critérios adotados nos concursos, que se pautaram pela *criação administrativa do que pode ser o professor mais qualificado* (Pacheco, 2009: 44).

Acresce ainda que 84,5% dos inquiridos considera que a divisão da carreira prejudicou as relações entre colegas, no Agrupamento Alfa (gráfico 16). Só 10,3% discorda desta posição (questão 10).

<sup>105</sup> - Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.



**Gráfico 16** – Distribuição das respostas à questão: “A divisão da carreira nas categorias de professor e professor titular prejudicou as relações entre colegas neste agrupamento”.



### 3.2 – O professor titular e a tarefa de avaliar

Uma das funções inerentes à categoria de professor titular consiste na avaliação do desempenho docente. Na verdade, são os coordenadores de departamento que avaliam os professores na componente científico-pedagógica e, por lei, deve ser um cargo desempenhado, sempre que possível, pelos docentes titulares. Esta foi mais uma das medidas decretadas, com a alteração ao Estatuto da Carreira Docente.

Para dar resposta a um dos objetivos do nosso trabalho, questionámos os participantes sobre a atribuição da função avaliativa aos professores titulares.

**Quadro 20** – Opinião dos entrevistados sobre a atribuição da função avaliativa aos professores titulares.

Domínio C: Carreira docente e professores titulares						
Categoria	Código	Subcategoria	Entrevistas	%	Entrevistados considerados	Questões do questionário
Professor titular e função avaliativa	C3	C3.1	Concordância	S10;	7,1% 14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	23
		C3.2	Discordância	S1; S2; S3; S4; S5; S6; S8;S9; S12; S13; S14;	78,6% 14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
		C3.3	Falta de preparação para avaliar	S2; S5; S7; S8;	66,7% 6 (3ACT+2AT+1ACS)	

A análise de conteúdo das entrevistas permitiu-nos verificar que 11 entrevistados referem não concordar que o exercício da função da ADD seja efetuado pelos professores titulares.

Notemos o que disseram alguns entrevistados, professores titulares:

*Eu não concordo nada com isso. Eu fui obrigada a ser avaliadora, não é? Eu fui obrigada! Deveria haver formação para pessoas que quisessem ser avaliadores, se continuássemos, mais ou menos, neste modelo. Claro que eles não tinham tempo e queriam avaliar, não é? Queriam avaliar, portanto, não há nada como impor (S2).*

*Não. Não é pelo facto do professor ser titular ou porque desempenha determinado cargo que o habilita, penso eu, que o habilita a desempenhar cabalmente essa missão. Eu defendo que os professores se possam disponibilizar, portanto, haver uma certa vontade da própria pessoa e depois receba formação específica para desempenhar essa função (S4).*

*Nunca. Portanto, a avaliação nunca devia ser, para já, de professores da mesma escola (S8).*

*Não. Não concordo, sequer, com a divisão [...] Portanto, eu não concordo. Não sei, até porque havia pessoas que estavam contrariadas de ser avaliadores, não queriam. Porque não se sentiam bem nesse papel. Portanto, não concordo (S14).*

Assim, pode constatar-se que são diversas as razões mencionadas pelos entrevistados titulares e que efetivamente exerceram essa função, nomeadamente, o não concordarem com a obrigatoriedade e imposição dessa função e por considerarem que deveria avaliar quem efetivamente o quisesse fazer e que tivesse formação específica. O entrevistado S8, para além de não concordar com esta atribuição aos professores titulares, defende que a ADD não deveria ser efetuada por docentes da mesma escola.

O entrevistado S14 refere que os critérios subjacentes ao acesso à categoria de professor titular não contemplavam itens no âmbito da ADD, pelo que não lhes reconhece maior competência do que a qualquer outro professor:

*Porque eles foram titulares por um conjunto de critérios que não tinha nada a ver com a função de avaliador. Portanto, eu não concordo (S14).*

Para o diretor, a avaliação deve ser efetuada por professores com um perfil que se adeque a essa tarefa, podendo esse perfil ser encontrado quer nos professores mais novos, quer nos mais experientes:

*Tem que haver alguma elasticidade nisto. Porque há de certeza pessoas no meio da carreira e até no início da carreira com muitas qualidades de avaliador e até seja uma pessoa equilibrada e que pondere bem, que tenha conhecimento das situações e, portanto, nem sempre uma pessoa com mais tempo de serviço é a pessoa mais capaz de desempenhar esse papel, não é? (S12).*

As respostas dadas pelos professores avaliados e pertencentes à categoria de professor vão no mesmo sentido. Também eles não concordam que a função avaliativa seja desempenhada pelos professores titulares, uma vez que não consideram que os mesmos sejam mais competentes do que os restantes docentes. Referem, igualmente, que os avaliadores têm que possuir um conjunto de competências, para além das científicas e pedagógicas, que lhes permita fazer uma avaliação construtiva.

Por outro lado, mencionam que se verificaram algumas situações que consideram incorretas, designadamente, professores com menos tempo de serviço avaliaram colegas com mais anos de carreira e docentes avaliados por colegas que tinham sido anteriormente avaliados por eles, quando estavam a realizar o estágio profissional:

*Aos professores titulares? Também não. Então? Claro que não. O que é que um professor titular é a mais do que um professor de outra categoria? (S9).*

*E houve aqui casos, por exemplo, de pessoas que tinham menos tempo de serviço do que os colegas e foram avaliá-los; e pessoas que foram estagiários de colegas, passaram a titulares e foram avaliar o antigo orientador que já o tinha avaliado, isto é, o colega que foi avaliado pelo antigo colega, passou depois a avaliá-lo a ele [...] Podia haver outros critérios (S3).*

*Pessoas que não tinham condições, e, muitas vezes, até nem é propriamente o*

*ter competência científica nem competência pedagógica; é que há outro tipo de competências que as pessoas têm que ter para avaliar, não é? Quando se avalia alguém, não basta dizer tu fizeste mal. É preciso saber explicar à pessoa porque é que a pessoa fez mal e isto é extremamente importante e nem toda a gente tem capacidade para o fazer (S6).*

O entrevistado S13 considera que o não reconhecimento, por parte dos avaliados, de mais competência nos avaliadores pode acarretar problemas relacionais. Refere, também, que existiram alguns constrangimentos que não atingiram maiores dimensões porque os professores em causa não permaneceram no agrupamento, no ano letivo seguinte.

*Eu não sei a quem ela deve ser entregue mas a eles acho que não. Por dois motivos: porque eles ficam numa posição, acho eu, difícil, porque não têm, penso eu, mais competências do que os outros para poderem avaliar aquilo que os seus pares fazem, e depois esses pares, por sentirem que a pessoa que está a avaliar não é uma pessoa com mais competências do que eles, acho que se podem criar problemas de relacionamentos, se não forem muito elegantes e não forem muito colaborantes [...]. Se por acaso nós continuássemos todos na mesma Escola, não sei se o relacionamento seria o mesmo, porque a maior parte dos avaliados eu sei que saíram da escola [...] Se lá continuassem podia haver problemas, este ano. Não sei (S13).*

Relembramos que o ciclo avaliativo terminou em dezembro de 2009, quando já decorria um novo ano letivo, tendo existido, entretanto, concurso de mobilidade docente. Desta forma, quando alguns dos avaliados tiveram conhecimento da sua avaliação já não se encontravam a lecionar no Agrupamento Alfa.

Igualmente relevante é a opinião de quatro entrevistados, professores titulares avaliadores, quando referem que não estavam preparados para avaliar os colegas:

*Definitivamente não estava preparada. Fiz o melhor que pude e tentei ser o mais justa possível. Refleti muito sobre aquilo que estava a avaliar, passei muitas noites a fazer isso, para ser o mais justa possível, não é? (S2).*

*Portanto, eu no meu caso, vá lá, estava e não estava, não é? Porque o meu caso é um bocadinho diferente. Porque nos últimos anos eu, como estive fora do país e era coordenador de ensino, tinha muitos professores a meu cargo onde*

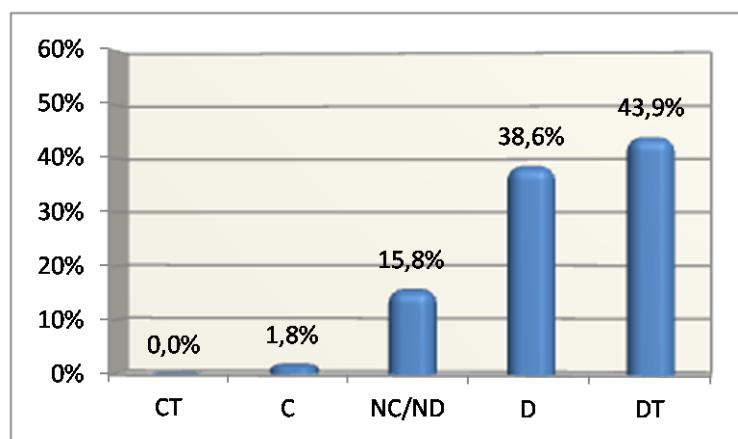
*tinha de lhes dar uma determinada nota, não é? Agora aqui, não. Minimamente preparado nestes moldes (S5).*

*Isso trouxe-me, como já disse, uma certa angústia. Andei doente... Era experiência que eu não queria repetir. E com isto penso que já disse tudo (S8).*

Estes dados revelam que para os avaliadores a tarefa não se afigurou fácil, tendo sido causadora de angústias e muitas preocupações.

Confrontando estes dados com os do questionário (questão 23), verificamos que, mais uma vez, as respostas estão em conformidade com as posições assumidas pelos entrevistados. Com efeito, 82,5% dos respondentes considera que os professores titulares não têm legitimidade para avaliar os seus colegas. Uma percentagem ínfima sustenta opinião contrária (1,8%) e 15,8% não concorda nem discorda desta matéria.

**Gráfico 17** – Distribuição das respostas à questão: “Os professores titulares têm legitimidade para avaliar os seus colegas”.



Verificámos, também, que não existe diferença estatisticamente significativa entre as respostas dos professores titulares e não titulares.

**Tabela 4** - Perceção sobre a legitimidade dos professores titulares na avaliação dos seus pares, em função da categoria.

Itens	Titular (n=26)		Não titular (n=29)		U	p
	M	DP	M	DP		
23- Os professores titulares têm legitimidade para avaliar os seus colegas.	4,08	,81	4,34	,77	296,00	.213

Podemos concluir que a medida tomada pelo Ministério da Educação de dividir a carreira em duas categorias foi, de facto, de difícil aceitação e muito contestada nas escolas, como aconteceu no Agrupamento Alfa. Considerar que os docentes titulares, seleccionados por critérios meramente de cariz administrativo, se afiguravam como os mais competentes e aptos para desempenhar funções de coordenação e avaliação, não foi, como fomos verificando, confirmado na prática. Assim, nem todos os docentes titulares eram os mais qualificados e, por outro lado, deixaram de poder exercer determinados cargos docentes que até então o tinham feito competentemente.

Atribuir aos professores titulares a função de avaliar o desempenho docente, nestas circunstâncias, foi outra medida que se revelou de difícil entendimento, quer para avaliadores, quer para avaliados. Como refere Pacheco, *qualquer modelo de avaliação docente necessita de uma constante legitimação dos seus destinatários* (2009: 45), devendo estar sempre garantida a *imparcialidade e hierarquização dos avaliadores, sem a qual não haverá nunca avaliação justa* (Ceia: 2010: 129).

#### 4 – FORMAÇÃO DOS AVALIADORES: CONDIÇÃO TÃO ESSENCIAL QUANTO ESCASSA

A formação específica constitui uma mais-valia no desempenho de qualquer função ou serviço. Um profissional dotado de informação e conhecimentos sobre a sua atividade sentir-se-á mais apto e com mais ferramentas que o auxiliem a sustentar ideias e decisões.

Para o Ministério da Educação, a formação contínua de professores é um fator essencial no desempenho da profissão, destinando-se a *assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente* (ponto 1, do art.º 15.º, do Decreto-Lei n.º15/ 2007, de 19 de janeiro), sendo este um dos itens de classificação no processo de ADD (alínea e), do art.º 45.º do Decreto-Lei

n.º15/ 2007, de 19 de janeiro).

Assim, o exercício da função de avaliação do desempenho docente, pela importância que tem na carreira e profissão dos professores, deveria ser desempenhado por agentes qualificados e com formação específica ou que tivessem tido acesso a formação nessa área para o desempenho adequado da mesma.

Desta forma, o Ministério de Educação delineou um plano de formação para os diferentes agentes envolvidos no processo de ADD, designadamente a direção das escolas, os membros da comissão de coordenação de avaliação, avaliadores e avaliados<sup>106</sup>.

Questionados os entrevistados sobre a importância que atribuem à formação em avaliação, por parte dos agentes avaliadores, todos consideram que essa é uma componente essencial.

**Quadro 21** – Opinião dos entrevistados sobre a importância atribuída à formação em avaliação, dos avaliados.

Domínio D: Formação dos Avaliadores						
Categoria	Código		Subcategoria	Entrevistas	%	Entrevistados considerados
Importância atribuída à formação	<b>D1</b>	D1.1	Muita Importância	S1; S2; S3; S4; S5; S6; S7; S8; S9; S10; S11; S12; S13; S14;	100%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)
						Questões do questionário 26

Avaliadores com formação em avaliação sentem-se mais preparados, com mais instrumentos que lhes permitem ser mais justos e com perspetivas mais alargadas neste domínio:

*Para se ser avaliador, é preciso saber. Saber avaliar a componente científica, pedagógica, mas depois também há uma componente humana que é extremamente importante E eu acho que, neste momento, os avaliadores não estão preparados para isso, não é? [...] Acho que se lhes deve dar uma formação e instrumentos para eles poderem, de uma forma o mais justa e honesta possível, avaliar. Isto tanto quanto a avaliação pode ser justa e honesta, não é? Possam depois fazer o seu trabalho sem mazelas, sem sequelas de maior (S6).*

<sup>106</sup> -Para uma análise mais aprofundada sobre a avaliação ministrada no âmbito da ADD pode consultar-se a Dissertação de Mestrado de Virginia Mota (Mota, 2009).

Permite-lhes, também, maior serenidade e segurança no decorrer do processo:

*Tem que ser muito importante para eles poderem dominar tudo o que diz respeito à avaliação. Primeiro, para se defenderem a eles e, depois, para se sentirem mais serenos, porque eu senti que as pessoas que avaliavam não estavam nada serenas; apesar da formação que frequentaram não estavam seguros da forma como deviam avaliar (S13).*

No entanto, os avaliadores devem exercer essa função voluntariamente e não a mesma ser-lhes imposta:

*[...] A pessoa que queira desempenhar cabalmente essa missão de avaliador, eu acho que tem que ter formação e tem que ter uma predisposição interna (S4)*

*Sim, sim. Muito importante, é importante mesmo, mas penso que também deveria ser feita por pessoas que se disponibilizem. Se eu quero ser avaliadora, muito bem. Se eu não quero, não devo ser obrigada a (S8).*

Um avaliador com formação em avaliação é mais facilmente reconhecido e aceite pelos avaliados:

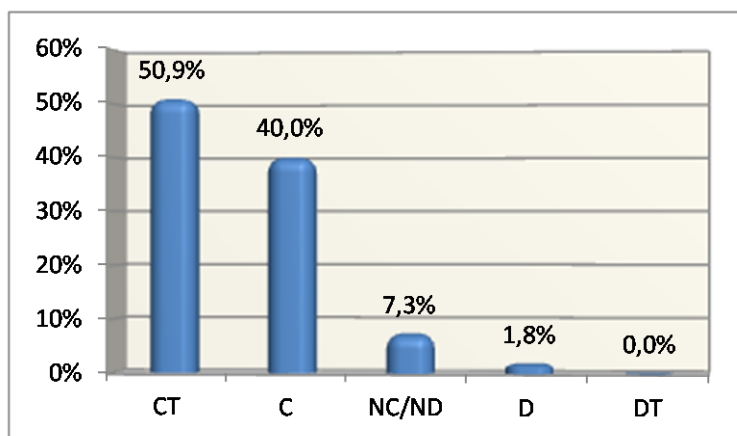
*A formação dos avaliadores, como em qualquer outra profissão, é importantíssima [...] eu acho que os avaliadores devem ser pessoas com creditação nessas áreas para poderem ser efetivamente aceites pelo corpo docente, como avaliadores (S11).*

Esta posição é, também, assinalada na literatura. Com efeito, a necessidade de formar os avaliadores deve ser uma condição a ter em conta pelo Ministério de Educação, uma vez que é *um dos aspectos fundamentais da sua credibilização* (Morais, 2009: 16).

Os dados recolhidos, através das respostas dadas pelos inquiridos na resposta à questão 26 do questionário, confirmam que a formação é um fator indispensável para quem exerce a função avaliativa, uma vez que 90,9% dos respondentes assim o afirmam. Apenas 1,8% dos inquiridos discorda desta posição e 7,3% não concorda nem discorda, como podemos verificar através da análise do gráfico 18.



**Gráfico 18** – Distribuição das respostas à questão: “A formação é fator indispensável para os avaliadores”.



Todos os docentes avaliadores entrevistados referem ter tido acesso à formação ministrada pelo Ministério da Educação e à qual aludimos no início deste ponto. Também o diretor frequentou a referida formação.

No entanto, quatro consideram que a mesma foi escassa e para cinco dos entrevistados a formação não os ajudou no desempenho da sua função.

**Quadro 22** – Opinião dos entrevistados sobre a formação ministrada aos avaliados.

Domínio D: Formação dos Avaliadores						
Categoria	Código	Subcategoria	Entrevistas	%	Entrevistados considerados	Questões do questionário
Formação ministrada aos avaliadores	D2	D2.1	S2; S5; S7; S8; S11; S12; S14;	100%	7 (3ACT + 2AT + 1ACS + 1D)	24 25
		D2.2	S5; S8; S11; S14;	57,1%	7 (3ACT + 2AT + 1ACS + 1D)	
		D2.3	S2; S5; S7; S8; S14;	71,4%	7 (3ACT + 2AT + 1ACS + 1D)	

Atendamos às suas opiniões:

*Uma pequenina formação. Tive uma formação extremamente rápida e, não quero mentir, foi uma tarde. Portanto, muito, muito, mas muito rápida. Houve formação mas não foi, quanto a mim, uma formação de qualidade. Não, de maneira nenhuma (S5).*

*A formação que tive, nós vínhamos de lá baralhados, confusos, porque nós queríamos respostas e não as tínhamos. Assim como quem dava a formação, os formadores, também não, não sabiam mais porque estava tudo... um processo muito enevoado (S7).*

*Pronto. Não foi muito objetiva, ficámos todos com as mesmas dúvidas com que entrámos, saímos com as mesmas dúvidas, praticamente. Não serviu de muito (S14).*

A análise das respostas permite-nos verificar que, embora tenham tido acesso a formação, a mesma não se assumiu como uma ferramenta de apoio aos avaliadores, quer por ter sido insuficiente, quer por se focar essencialmente em aspetos burocráticos, isto é, no preenchimento de fichas e grelhas. Assim sendo, não foi realizada uma formação holística em avaliação, isto é, de todos os passos e momentos que constituem o processo de avaliação, o que constituiu um constrangimento para os avaliadores.

Caetano considera que a formação dos avaliadores deverá *focalizar-se nos aspectos críticos da avaliação*, salientando os seguintes: i) *os objectivos do sistema*; ii) *os critérios de avaliação e dimensões a utilizar*; iii) *o tipo de medição a utilizar, incluindo a clarificação e o treino prático das escalas e das ponderações*; iv) *os enviesamentos e erros cognitivos que podem ocorrer*; v) *os procedimentos específicos a seguir*; vi) *a estruturação e condução da entrevista de avaliação de desempenho*; vii) *a formalização da avaliação e etapas seguintes* e viii) *algum tipo de simulação da aplicação do sistema* (2008: 104), de maneira a que os avaliadores possam exercitar as diferentes fases do processo avaliativo.

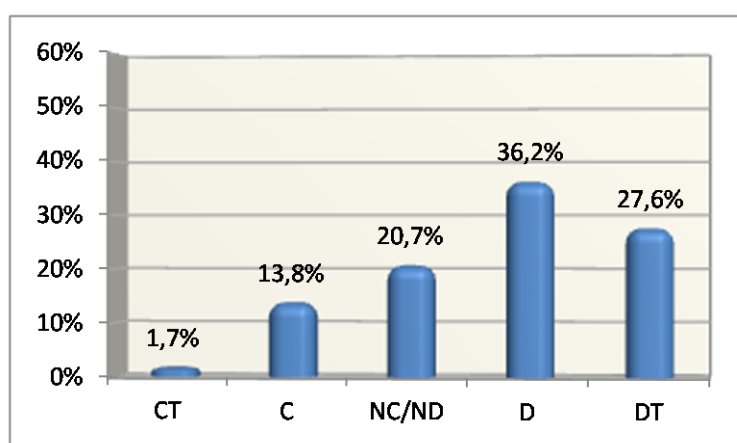
Assim se percebe que a maioria dos entrevistados que avaliaram docentes na componente científico-pedagógica tenha referido não estar preparado para exercer essa função (assunto a que já nos referimos anteriormente).

Uma das exceções foi o entrevistado S11 que considera não ter sido difícil avaliar os colegas, na medida em que já tinha desempenhado supervisão pedagógica com alunos estagiários do ensino superior, o que o auxiliou nesta função:

*No meu caso particular, eu já tinha feito supervisão educativa num protocolo com outras entidades do ensino superior e, portanto, tive um grupo de estagiários, por diversas vezes, e já tinha bastante experiência nesse sentido. Daí, não ter sido muito difícil exercer essa função (S11).*

Colocado este tema aos inquiridos, pelo questionário, nomeadamente, se os professores titulares do Agrupamento Alfa estavam preparados para avaliar (questão 12), aferimos que a maioria (63,8%) considera que não. Por sua vez, 15,5% considera que estavam preparados e 20,7% não concordam nem discordam desta questão. Desta forma, os dados vão ao encontro das respostas dadas pelos entrevistados, realçando, assim, a importância da componente “formação” nos avaliadores (gráfico 19).

**Gráfico 19** – Distribuição das respostas à questão: “Os professores titulares deste agrupamento estavam preparados para avaliar”.



Como se pode verificar pela análise da tabela 5, não existe diferença estatisticamente significativa entre avaliadores e avaliados, bem como entre titulares e não titulares.

**Tabela 5** - Perceção sobre a preparação dos professores titulares para avaliar os seus pares, em função da categoria.

	Titular (n=26)		Não titular (n=29)		U	p
	M	DP	M	DP		
12- Os professores titulares deste agrupamento estavam preparados para avaliar.	3,50	1,07	3,83	1,04	313,00	.260

Com base nos dados apresentados, e legitimados pela literatura, pensamos poder concluir que a formação dos avaliadores é condição fundamental para o desempenho crível dessa função. Para Caetano, *antes de se implementar o sistema*

*de avaliação é fundamental formar os avaliadores e avaliados (2008: 104).*

Concordamos com Fernandes quando refere que *a concretização de qualquer sistema de avaliação dos professores é sempre um processo delicado e moroso que tem que ser gerido pela administração e pelas escolas com particular cuidado (2009: 21).* O que se verificou foi a implementação apressada deste modelo de avaliação, iniciado com a efetuação do concurso de professores titulares. Formosinho e Machado sustentam, a este respeito, que *o processo de fabricação burocrática dos professores titulares traz para o campo da avaliação do desempenho o questionamento da preparação específica dos professores avaliadores (2010: 93),* que não foram posteriormente contemplados com formação específica e ajustada em avaliação que lhes permitisse, por um lado, assumir essa função com mais legitimidade e, por outro, com mais credibilidade.

Na verdade, a formação *constitui um passo importante para o sucesso da implementação do sistema de avaliação (Caetano, 2008: 105).*

## **5 – OBSERVAÇÃO DE AULAS**

A avaliação da componente científico-pedagógica compreende a observação de, pelo menos, duas aulas e implica um conjunto de procedimentos que, a montante, envolve a respetiva calendarização e preparação e, a jusante, a análise e feedback do trabalho desenvolvido.

Assim, considerámos importante questionar os participantes sobre o modo como esse processo decorreu.

### **5.1 – Preparação e observação das aulas**

Questionados os entrevistados sobre a preparação das aulas observadas, 4 referem que foram preparadas exclusivamente por si, enquanto 3 entrevistados prepararam a aula observada em conjunto com o avaliador. Relativamente ao momento da observação, 9 entrevistados consideram que a observação das aulas decorreu com normalidade.

**Quadro 23** – Opinião dos entrevistados relativamente à preparação e observação de aulas

Domínio E: Observação de aulas e avaliação de desempenho							
Categoria	Código		Subcategoria	Entrevistas	%	Entrevistados considerados	Questões do questionário
Preparação das aulas observadas	E1	E1.1	Foram preparadas pelo avaliado	S1; S3; S5; S6; S14;	33,3%	12 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 6AV)	16
		E1.2	Foram preparadas em conjunto – avaliador e avaliado	S2; S7; S13;	25%	12 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 6AV)	
Observação das aulas	E2	E2.1	Decorreu com normalidade	S1; S2; S3; S5; S6; S7; S8; S9; S10;	75%	12 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 6AV)	

A preparação das aulas observadas exclusivamente pelos avaliados foi, como já referimos, um dado recolhido e mencionado por 4 entrevistados.

Citamos algumas das suas respostas:

*Eu, com ela, só acertei as aulas assistidas. Foram duas aulas e acertámos só no dia tal e a turma. Depois de assistir às aulas reunimos no final de cada aula (S3).*

*Eu reuni e preparei-me com os outros colegas titulares. Depois combinámos o dia em que ia assistir às aulas, entregou-me o plano de aula e, pronto, foi assim mais ou menos. Porque também tivemos praticamente um mês e meio para fazer isso, foi mesmo assim tudo a correr (S14).*

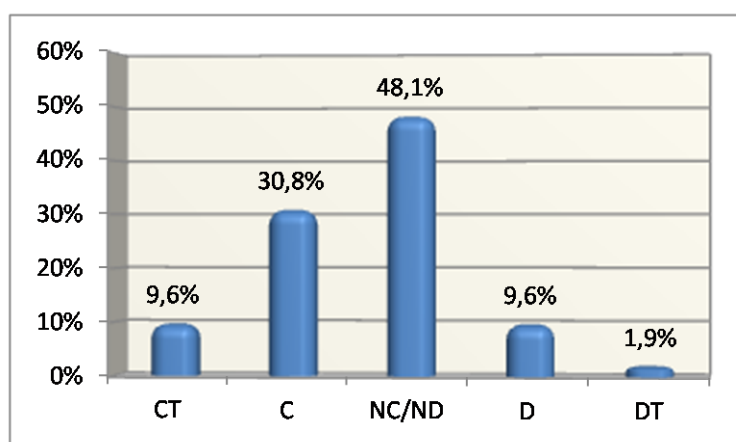
Por sua vez, 3 entrevistados referem que esse foi um procedimento que teve a participação do avaliador e do avaliado, de que são exemplo os seguintes excertos:

*E tentei até ajudar os colegas já que eram tão poucos e iam ter a oportunidade de ter uma nota melhor. Portanto, previamente reuni-me com eles e analisámos o plano de aula. Portanto, além de ser avaliadora, tentei ser uma amiga, não é, um ombro amigo. E não tive problema nenhum com as notas que atribui (S7).*

*Nós fazíamos encontros com alguma regularidade [...] Não sei se era de semana a semana. Eu ia-lhe apresentando, ia discutindo, ia conversando com ela e, depois, no fim, ela também me pediu material e eu também deixei o material, disponibilizei o material. Foram feitos esses encontros para planear, para definir datas, para definir horários, para organizar as aulas, etc. (S13).*

Inquirimos os participantes, através da questão 16 do questionário, relativamente à existência de reflexões entre avaliadores e avaliados, antes da observação de aulas. A análise dos resultados revelou que um número significativo de inquiridos (40,4%) respondem afirmativamente e somente 11,5% discordam dessa questão. Um número elevado de participantes (48,1%) respondeu não concordar nem discordar, o que se pode justificar pelo facto de só um pequeno número de docentes ter requerido observação de aulas e, consequentemente, não ter, a maior parte, dados para responder à questão.

**Gráfico 20** – Distribuição das respostas à questão: “A observação de aulas foi precedida de reflexões entre avaliador e avaliado”.



A dimensão formativa da avaliação é referida na literatura como uma das mais importantes no processo de ADD. Como já referimos na primeira parte do nosso trabalho, ela incide sobre o desenvolvimento profissional dos professores e é cumprida pelo coordenador de departamento que assume funções de supervisão pedagógica.

Alarcão e Roldão sustentam que a *natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisão, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional* (2008. 54).

Assim, as reflexões efetuadas entre avaliador e avaliado podem ser enquadradas na dimensão formativa da avaliação, na medida em que a *função do supervisor deve ser sobretudo a de ajudar o professor a fazer a observação do próprio ensino e do contexto em que ele ocorre* (Machado e Formosinho, 2010: 109).

No entanto, não nos parece ter sido dada verdadeira relevância a esta dimensão da avaliação. Como refere o entrevistado S13, as reuniões que antecederam a observação de aulas *foram as alturas em que mais lidei com a coordenadora, com a avaliadora, neste caso.*

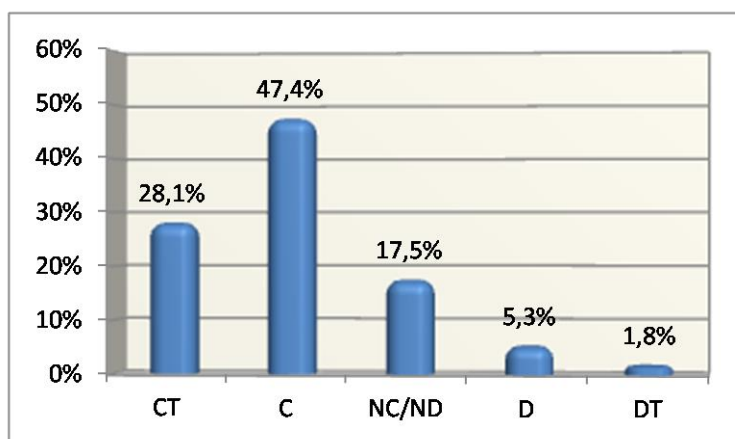
Para Mestre, *é fundamental que o processo de formação/avaliação dos professores inclua momentos de reflexão partilhada, orientada e contínua, baseada nas experiências vividas na comunidade educativa* (2002: 63). Acrescenta ainda que *ajudar à formação dos professores é certamente o contributo mais positivo da sua avaliação* (Mestre: 2002: 64).

A definição dos objetivos individuais constitui um dos procedimentos inerentes ao processo de ADD, devendo os mesmos ser *fixados, por acordo entre o avaliado e os avaliadores, através da apresentação de uma proposta do avaliado no início do período em avaliação...* (ponto 1, do artigo 9.º, do Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de janeiro).

Assim, este procedimento suscita a partilha e reflexão entre o avaliador e o avaliado, na medida em que implica um acordo entre ambas as partes que, no caso de não se verificar, *prevalece a posição dos avaliadores* (ponto 4, do artigo 9.º, do Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de janeiro).

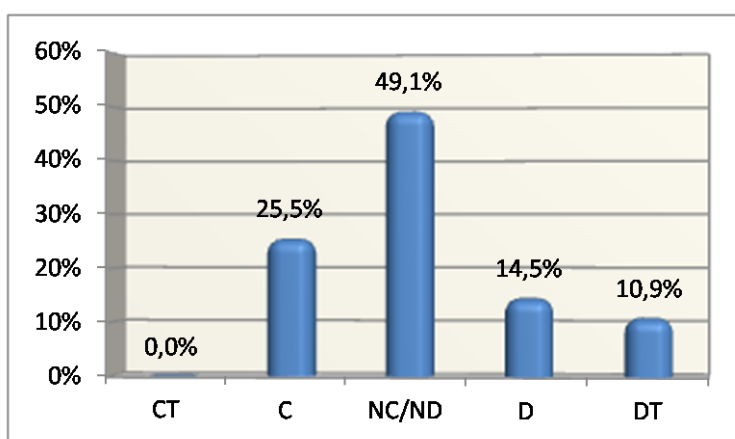
Através da questão 14 do questionário aferimos que 75,5% dos inquiridos referem que os objetivos individuais foram definidos individualmente pelos docentes. Um número muito reduzido de professores (7,1%) manifesta opinião contrária.

**Gráfico 21** – Distribuição das respostas à questão: “Os objetivos individuais foram definidos individualmente pelos docentes”



Quando questionados sobre o fato dos objetivos individuais terem sido ajustados com o avaliador (questão 15), somente 25,5% respondem afirmativamente. Um número semelhante de respondentes (25,4%) apresenta opinião contrária e um elevado número de inquiridos (49,1%) não concorda nem discorda desta questão, como pode ser verificado no gráfico 22.

**Gráfico 22** – Distribuição das respostas à questão: “Os objetivos individuais foram ajustados com o avaliador”.



Com base nos dados apresentados, pensamos poder concluir que, na generalidade, não se verificou uma efetiva ponderação e reflexão entre avaliadores e avaliados na definição dos objetivos individuais.

Quanto à preparação dos avaliados, a quase totalidade dos docentes avaliados (83,3%) refere que estavam preparados. Apenas um dos entrevistados indica que essa não é uma tarefa fácil.

**Quadro 24** – Opinião dos entrevistados relativamente à sua preparação para serem avaliados e sobre a importância do parâmetro “observação de aulas”.

Domínio E: Observação de aulas e avaliação de desempenho					
Categoria	Código	Subcategoria	Entrevistas	Nº	Entrevistados considerados
Perceção sobre a observação das aulas no processo de ADD	E3	E3.1	Estava preparado	S1; S3; S6; S9; S13;	83,3% 6 (6AV)
		E3.2	Não é tarefa fácil	S10	16,7% 6 (6AV)
		E3.3	Parâmetro importante	S1; S6; S10; S13;	66,7% 6 (6AV)
		E3.4	Parâmetro não importante	S3; S9;	33,3% 6 (6AV)



O facto de ter aulas observadas não conduziu a alterações nas práticas detidas até então:

*Estava. Não mudei uma vírgula do meu processo de docente, até então. Fiz exatamente tudo da mesma maneira que fiz até hoje e por isso eu acho que quem não tinha medo de ser avaliado, foi (S1).*

*É assim: estava preparada porque eu limitei-me a fazer aquilo que fazia, todos os dias. Eu, quando tive a presença do avaliador dentro da sala de aula, lembrei-me logo, voltei aos tempos de estágio. Eu trabalhei, esqueci-me que estava ali uma pessoa estranha na minha sala, dentro da sala de aula. Esqueci-me e dei a aula normalmente (S9).*

*Para ser avaliado, estava porque tinha a consciência de que estava a fazer as coisas bem e tinha a consciência tranquila e, nesse sentido, poderia ser avaliado. Acho que sim que estava (S13).*

Questionados os entrevistados sobre a importância da observação de aulas no processo de ADD, 4 (66,7%) consideram que é um parâmetro importante e 2 (33,3%) manifestam opinião contrária.

Na opinião daqueles, a avaliação não poderia descuar a observação dos docentes na sua atividade principal, sendo, por isso, considerada *importantíssima*. *Faz parte ver o professor no terreno (S1), ver o desempenho do professor na aula (S10)*. No entanto, deveria encontrar-se uma forma de *fazer isso com mais regularidade (S13)*.

Esta última ideia é sustentada por um outro entrevistado que refere ainda a previsibilidade das aulas observadas como um fator negativo, uma vez que pode não revelar o verdadeiro desempenho do docente, ao longo do ano:

*São muito poucas. Deve aparecer quando entender. E deve ser um processo ao longo do ano. Porque avaliar um professor em dois momentos pode viciar o resultado. Eu faço duas aulas excecionais, maravilhosamente bem executadas e as outras podem ser simplesmente umas aulas meramente normais, e, portanto, são poucos momentos e não deve dizer quando vai, deve aparecer, entra (S1).*

A observação de aulas é ainda tida como importante, porque constitui também uma forma de verificar a conformidade entre o que foi planificado e o que é verdadeiramente efetuado, como refere o seguinte entrevistado:

*Uma coisa é a teoria e a outra é a prática, não é? E às vezes há teorias muito bonitas e práticas muito feias e outras vezes é o contrário, há práticas bonitas e teorias feias. Eu penso que é preciso juntar as duas coisas [...] há pessoas que têm capacidades extraordinárias para escrever, mas depois na relação com os outros, com os alunos as coisas não funcionam tão bem, não é? (S6).*

Para os dois entrevistados que referem não valorizar a observação de aulas no atual sistema de ADD, o motivo prende-se, essencialmente, com o número de aulas observadas e, também, pelo conhecimento prévio, por parte dos avaliados, do dia em que se irá efetuar a referida observação:

*Não é por termos duas aulas observadas que vamos ter uma nota diferente daquela que realmente somos. E, nesse sentido, dou importância, mas não valorizo muito a observação de aulas porque qualquer pessoa consegue preparar duas aulas, se quiser, muito boas, muito boas. E depois, não é, no fundo preparei duas aulas, mas depois a continuidade... (S3).*

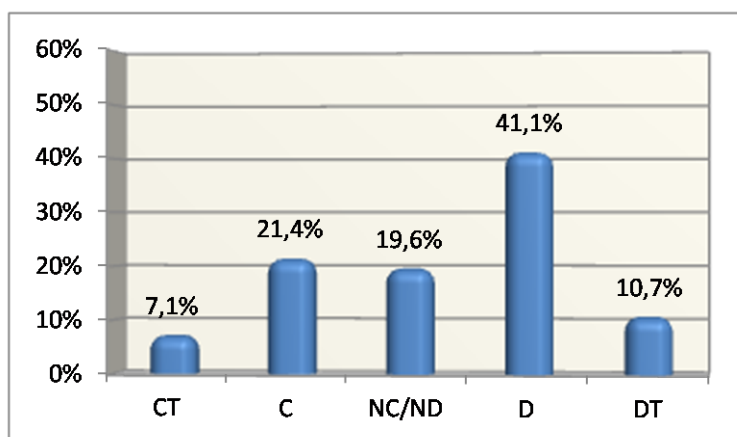
*Não dou muita. Sobretudo se forem marcadas. Acho que não devem ter muita importância. Se forem de surpresa como antigamente que aparecia o Inspetor... Aí acho que sim. Agora assim no modo como ela estava feita em 2008/2009, não concordo (S9).*

Assim, podemos constatar que um número significativo de avaliados considera que as aulas observadas devem ser em maior número do que se verificou no sistema instituído no ciclo avaliativo 2007/2009 e que o avaliado não deve ter conhecimento do dia em que vai ser observado na sua prática letiva. Relembramos, no entanto, que as escolas poderiam ter instituído a observação de mais aulas na medida em que a lei estabelece o número mínimo de aulas observadas e não a sua totalidade (ponto 3, do art.º 17.º, do Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de janeiro).

Com a questão 27 do questionário pretendíamos saber se os docentes consideram a observação de aulas a dimensão mais importante a avaliar na atividade docente. Registamos que somente 28,5% dos inquiridos considera que sim. A maioria

(51,8%) respondeu negativamente à questão colocada e 19,6% diz não concordar nem discordar.

**Gráfico 23** – Distribuição das respostas à questão: “A observação de aulas constitui, na atividade docente, a dimensão mais importante a avaliar”.



Estes resultados estão em discordância com as posições inscritas na literatura e já mencionadas na primeira parte deste trabalho, onde se sustenta a importância fulcral da observação de aulas na ADD (CCAP, 2008c; Hadji, 2010; Tardif e Faucher, 2010), uma vez que é na sala de aula que o *acto pedagógico se desenvolve no seu aspecto essencial* (Hadji, 2010: 126).

Também Pacheco considera que a ADD não pode considerar unicamente a vertente organizacional, *tornando-se imprescindível que o conhecimento do professor sobre contextos curriculares, sobretudo o que diz respeito à gestão da sala de aula, seja inserido nas dimensões avaliativas* [considerando, desta forma, a sala de aula como] *o centro nevrálgico da avaliação* (2009: 46).

## 5.2 – Apreciação da aula observada

Considerámos pertinente aferir a opinião dos participantes sobre os procedimentos que se seguiram à observação das aulas, designadamente da existência de reuniões entre avaliadores e avaliados e da apreciação realizada.

**Quadro 25** – Opinião dos entrevistados relativamente à apreciação efetuada pelo avaliador da aula observada.

Domínio E: Observação de aulas e avaliação de desempenho							
Categoria	Código		Subcategoria	Entrevistas	Nº.	Entrevistados considerados	Entrevistados considerados
Apreciação, pelo avaliador, da aula observada.	E4	E4.1	Reunião entre avaliador e avaliado	S1; S3; S5; S7; S8; S9; S10; S11; S14;	75%	12 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 6AV)	13
		E4.2	Foram dadas sugestões construtivas	S1	8,3%	12 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 6AV)	
		E4.3	Só foram feitas críticas ao trabalho desenvolvido	S10;	8,3%	12 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 6AV)	

Assim, verificamos que um elevado número de entrevistados (75%) refere a existência das referidas reuniões onde se procedeu ao *balanço da aula, como é que correu, o que é que correu bem e o que é que correu mal* (S1) e onde o avaliador deu o parecer dele, eu dei-lhe o meu, porque tinha que ser, não é? Tinha que fazer a minha auto-avaliação (S9). As reuniões consistiram em momentos de reflexão (S10, S11) e de preenchimento das grelhas de avaliação (S3, S11, S14).

Para um dos avaliadores, a auscultação dos avaliados sobre a avaliação que propunham para os diferentes itens constituiu uma estratégia que se revelou bastante positiva:

*Eu tinha uma reunião, conversava com eles e dizia: olha se fosses tu a avaliar, neste parâmetro, o que é que tu colocarias lá? E penso que foi isso que correu bem porque nunca me coloquei na posição de avaliador, mas sim, numa posição de pessoa que estava ali tal qual como eles e que estava a tentar melhorar o processo de ensino. Nunca me vi como avaliadora (S8).*

Para o avaliado S1 as sugestões dadas pelo avaliador foram positivas. Segundo ele foi excelente. Foi uma boa aula, não teve nada a apontar. Refere, no entanto, que no item do cumprimento do plano de aula a grelha era demasiado simplista na medida em que o plano de aula não tem obrigatoriamente que ser seguido à risca, isto é, há situações externas à aula que podem alterar o plano de aula (S1).

Já para o avaliado S10, a análise do seu desempenho na aula observada não foi positiva, discordando das observações feitas e da forma como foram proferidas. Refere, também, não reconhecer ao avaliador maior competência na prática letiva, visível nos resultados apresentados pelos seus alunos e pelas observações realizadas

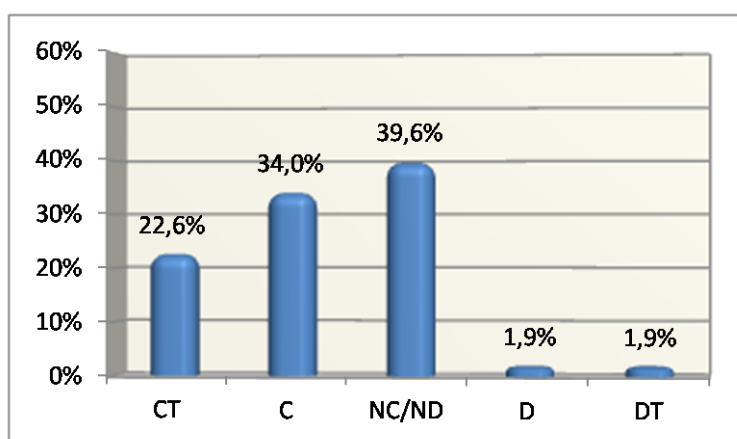
pelos pais relativamente ao referido docente:

*Quem está do outro lado tem que ver que somos colegas e não vamos fazer disto um campo de batalha, porque se a gente vai só fazer referência às partes negativas da aula do colega e não vê as partes positivas, entramos em pressão, começamos a sentir-nos angustiados... então as minhas aulas não prestam? Quer dizer, o colega que me avaliou é melhor do que eu e quando nós na vida pública não vimos o contrário, ou seja, nós vamos ao social e ouvimos os pais a fazer referência ao professor a, b e c são bons e os professores b, c e d, que são os nossos avaliadores, são menos bons, acontece isso. E nota-se mais nas provas aferidas, por exemplo. Nas provas aferidas vamos ver e constata-se que os avaliadores têm turmas mais fracas, em termos percentuais, a matemática, por exemplo, do que algumas das minhas (S10).*

Como podemos verificar, o processo de avaliação do avaliado S10 não foi isento de constrangimentos, centrados, essencialmente, na atuação do avaliador, nomeadamente, na abordagem realizada ao desempenho na aula observada. No entanto, este facto não foi referido por qualquer outro avaliado ou avaliador.

Através da questão 13 do questionário aferimos que a maioria dos inquiridos (56,6%) sustenta que as reuniões entre avaliador e avaliado decorreram sem incidentes críticos a registar. Só 3,8% dos respondentes consideram o contrário e 39,6% referem não concordar nem discordar dessa questão.

**Gráfico 24** – Distribuição das respostas à questão: “As reuniões entre avaliador e avaliado decorreram sem incidentes críticos a registar”.



No entanto, os avaliados obtiveram uma média significativamente superior ( $p < .05$ ) aos avaliadores, ou seja, verificou-se uma tendência estatisticamente significativa para os avaliados discordarem mais desta afirmação, como pode ser verificado através dos dados apresentados na tabela 6.

**Tabela 6** - Percepção sobre as reuniões entre avaliadores e avaliados, em função da condição.

Itens	Avaliador (n=9)		Avaliado (n=17)		U	p
	M	DP	M	DP		
13 – As reuniões entre avaliador e avaliado decorreram sem incidentes críticos a registar.	1,50	,55	2,36	,74	16,50	.025

Apesar da enorme controvérsia gerada em torno da ADD, é possível verificar que, na generalidade, as tarefas desenvolvidas no âmbito da observação de aulas, entre professores avaliadores e avaliados, no Agrupamento Alfa, decorreram com normalidade. A postura dos avaliadores, de refletirem e ajustarem critérios e procedimentos com os avaliados, trouxe alguma serenidade para o processo.

Como refere Fernandes, *apesar de não existirem propriamente receitas para enfrentar todas as questões que a concretização de um sistema de avaliação sempre suscita, parece importante ter em conta que a transparência de procedimentos, através de uma cuidada (mas simples) definição de critérios, livremente negociada e aceite por todos os intervenientes, pode ajudar* (2009: 22).

## 6 – A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO E AS PRÁTICAS DOCENTES

Um dos propósitos da avaliação do desempenho docente, amplamente focado na literatura, prende-se com uma maior qualidade do serviço prestado pela escola e pelos professores, na medida em que *a pressão para melhorar os resultados dos alunos se conjuga com a consciência da importância dos professores em relação à sua aprendizagem* (Darling-Hammond, 2010: 233).

Assim, considerámos importante aferir se a ADD pode ser fator conducente à mudança e melhoria das práticas docentes e se elas efetivamente existiram.

**Quadro 26** – Opinião dos entrevistados relativamente à alteração e melhoria das práticas docentes.

Domínio F: A avaliação de desempenho docente e a alteração das práticas						
Categoria	Código		Subcategoria	Entrevistas	Nº.	Entrevistados considerados
Mudança das práticas	F1	F1.1	Não houve mudanças	S3; S5; S7; S9;	28,6%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)
		F1.2	Pode conduzir a mudanças	S1; S4; S5; S6; S8; S10; S11; S13; S14;	64,2%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)
Melhoria das práticas	F2	F2.1	Mais empenho	S1; S4; S10; S11; S12; S14;	43%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)
		F2.2	Não estimula a melhoria do trabalho docente	S2; S3; S7;	21,4%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)

Um número significativo de entrevistados (9) considera que a ADD pode conduzir a mudanças nas escolas e nas práticas docentes. No entanto, tem que ser um modelo diferente do atual, com regras bem definidas e bem concebido:

*Sim, eu entendo que sim. Desde que a avaliação seja bem concebida, que assente naquilo que eu defendo que são situações objetivas, penso que pode contribuir, portanto, para que as pessoas acabem por se envolver mais na vida da escola e até no seu aperfeiçoamento da parte profissional (S4).*

*Eu parto do princípio que a avaliação pressupõe a atribuição de uma determinada nota, mas pressupõe, também, que haja uma reflexão sobre as práticas, e quando as práticas não são, de facto, as mais adequadas, a mudança é necessária (S6).*

Registamos, também, que 6 entrevistados, entre eles o diretor, consideram que a ADD tornou os professores mais empenhados e participativos na vida escolar. Citamos algumas das razões apontadas:

*Muito mais empenho, muito menos faltas. Eu acho que foi muito bom e a escola sentiu mudanças. Por isso eu acho que a avaliação é muito bem-vinda (S1).*

*Mas, aparentemente, podemos dizer que levou, se calhar, a que as pessoas participassem um pouco mais na vida da Escola (S4).*

*Agora tem uma coisa boa: os dois parâmetros que acabei de dizer, no início da entrevista, a assiduidade dos professores melhorou muito, e o cumprimento dos programas também melhorou muito (S10).*

*Creio que sim, creio que ainda que fosse um mau modelo, e na minha opinião não era um modelo conveniente, ele produziu alguma mudança na atitude das pessoas relativamente ao seu desempenho, em especial, no contexto de escola, de agrupamento. Mais aí (S12).*

Contrariamente, 3 entrevistados referem que a ADD não conduz à melhoria do trabalho docente. No entanto, as respostas basearam-se no atual sistema, como podemos verificar nas seguintes citações:

*Pedagógico, quanto a mim, zero. Porque a pessoa prepara aquela aula ou aquelas duas aulas e, se dominar as novas tecnologias, faz uns brilharetes [...] Efetivamente, naquela aula pode ter sido uma coisa espantosa, mas dizer que isto melhora o desempenho do professor a nível de sala de aula, não. Não acho. Absolutamente (S2).*

*Não. Não porque os cumpridores, essas pessoas que são rigorosas continuam precisamente não mudaram nada, não alteraram nada a sua postura, não alteraram [...] Se calhar a qualidade não melhorou nada, na minha opinião, o pouco que conheço daqui, não é? Acho que não (S3).*

Para 4 dos entrevistados, a ADD não trouxe mudanças nas práticas letivas. Não é a avaliação do desempenho que vai tornar os docentes mais organizados:

*As coisas que estavam mal no ensino continuam mal. É assim: o que eu vejo é que as pessoas que cumpriam continuam a cumprir. Quem não cumpria, continua a baldar-se, desculpe lá dizer isto. E os que cumprem substituem os que se baldavam (S3).*

*Em termos de melhorias pedagógicas, também acho que não. Não (S5).*

*Eu acho que não é agora uma avaliação que vai fazer com que nós sejamos mais ou menos organizados (S9).*

Por outro lado, este sistema de avaliação trouxe desmotivação e conflitos na

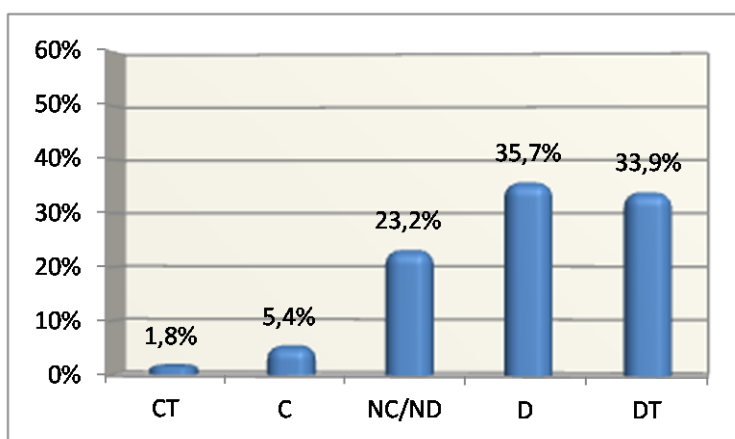


classe docente que não facilitam as mudanças que se poderiam afigurar como positivas:

*Não desta maneira, não é, isso não é motivação, é desmotivação. E cria essas tais intrigas e conflitos, e nós já somos uma classe tão dividida, portanto, acho que não (S7).*

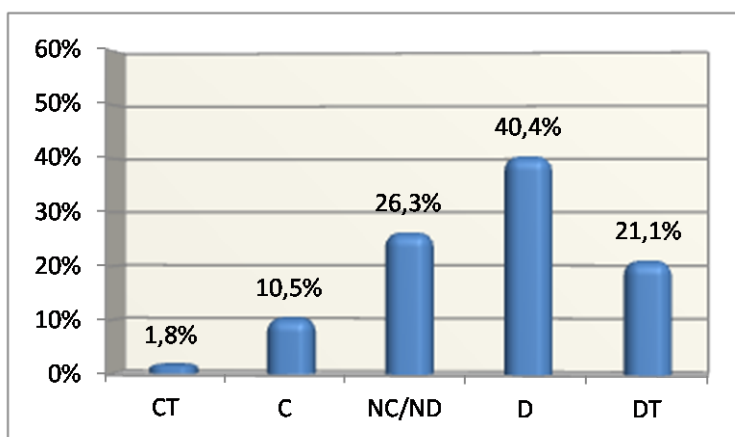
A pergunta 21 do questionário, pretendia aferir a opinião dos respondentes sobre o contributo da ADD na melhoria das práticas letivas. Verificamos que a maioria dos inquiridos (69,6%) refere que a ADD não contribuiu para melhorar as suas práticas letivas. Só 7,2% manifestam opinião contrária e 23,2% dos respondentes refere não concordar nem discordar dessa questão como podemos verificar no gráfico seguinte:

**Gráfico 25** – Distribuição das respostas à questão: “A Avaliação de desempenho contribuiu para melhorar as minhas práticas letivas”.



No mesmo sentido estão os dados referentes às respostas dadas à questão 20 do questionário. Com efeito, 61,5% dos inquiridos considera que a ADD não contribuiu para uma maior reflexão e consciência da sua prática letiva, manifestando opinião contrária somente 12,3% dos participantes. 26,3% não concorda nem discorda deste assunto.

**Gráfico 26** – Distribuição das respostas à questão: “A Avaliação de Desempenho contribui para uma maior reflexão e consciência da minha prática letiva”.



Podemos concluir que a maioria dos docentes entrevistados considera que a ADD pode conduzir a mudanças positivas no ensino e nas escolas, levando os docentes a um maior empenho e participação nas atividades dinamizadas nas escolas. Esta posição está em concordância com a literatura que considera a avaliação como *um utensílio de mudança efectiva e sistémica* (Parent, d’Hoop, Lejeune e De Ketele, 2011: 118). No entanto, tem que ser um sistema diferente do atual, tendo em conta que as mudanças sentidas foram mais visíveis ao nível da assiduidade e participação na vida da escola.

Para os inquiridos através do questionário este modelo não promoveu nem a melhoria das práticas letivas, nem uma maior reflexão sobre as mesmas.

Estes dados levam à premência de uma clara reflexão em virtude de contrariarem um dos principais propósitos de um sistema de ADD que deverá levar os professores a *assumir a responsabilidade de reflectir criticamente sobre a própria acção com o objectivo de reconduzi-la ou de melhorá-la* (Alves e Machado, 2010a: 12), conduzindo, desta forma, a mudanças positivas (Bretel, 2002: 4).

Também Natriello considera que a melhoria do desempenho individual dos professores ou a continuidade dos níveis já convenientes de desempenho constitui um dos desígnios da ADD (1990: 38).

Para Stronge, só uma avaliação de desempenho de *elevada qualidade pode constituir um mecanismo para promover a aprendizagem ao longo da vida e a eficácia pedagógica dos professores* (2010: 40).

## 7 – DIFICULDADES SENTIDAS E AVALIAÇÕES ATRIBUÍDAS

Um dos objetivos do nosso trabalho prende-se com o reconhecimento de situações potenciadoras de dificuldades e/ou conflitos na concretização do processo de avaliação do desempenho.

Assim, considerámos substancial questionar os diferentes intervenientes no processo de ADD, de acordo com as funções desempenhadas nesse âmbito, designadamente, o diretor, o membro da comissão de coordenação da avaliação, os coordenadores titulares avaliadores, o avaliador em comissão de serviço e os docentes avaliados na componente científico-pedagógica.

**Quadro 27** – Opinião dos entrevistados relativamente às dificuldades sentidas no processo de ADD.

Domínio G: Processo de avaliação e classificação final						
Categoria	Código		Subcategoria	Entrevistas	Nº.	Entrevistados considerados
Dificuldades sentidas pelo diretor enquanto avaliador	<b>G1</b>	G1.1	A não existência da entrevista individual	S12;	100%	1 (1D)
Dificuldades sentidas pelo membro da comissão de coordenação da avaliação	<b>G2</b>	G2.1	Não houve dificuldades	S4;	100%	1 (CCA)
Dificuldades sentidas pelo coordenador /professor titular enquanto avaliador	<b>G3</b>	G3.1	Falta de formação	S11;	20%	5 3ACT + 2AT)
		G3.2	Documentos / itens de avaliação	S2; S5; S8;	60%	5 3ACT + 2AT)
		G3.3	Observação das aulas	S7;	20%	5 3ACT + 2AT)
Dificuldades sentidas pelo avaliador nomeado em comissão de serviço	<b>G4</b>	G4.1	Análise do <i>dossier</i> individual do avaliado	S14;	100%	1 (CCA)
		G4.2	Falta de formação e preparação para avaliar.	S14;	100%	1 (CCA)
Maiores dificuldades sentidas pelos docentes avaliados com observação de aulas	<b>G5</b>	G5.1	Itens de avaliação	S13;	16,7%	6 (6AV)
		G5.2	Reflexão entre avaliador e avaliado	S10;	16,7%	6 (6AV)
		G5.3	Observação das aulas	S6; S9;	33,3%	6 (6AV)
		G5.4	Relações entre pares	S3;	16,7%	6 (6AV)
		G5.5	Formação dos avaliadores	S1; S10;	33,3%	6 (6AV)

A análise de conteúdo das respostas dadas está refletida no quadro 27 e que iremos, de seguida, aprofundar.

## 7.1 – Fragilidades dos avaliadores

A não existência da entrevista individual entre o avaliador e o avaliado constituiu um constrangimento sentido pelo diretor na sua função de avaliador. No seu entender, poderia ter sido positivo um diálogo prévio à atribuição da nota, com o avaliado. Poderia, até, ter possibilitado a atribuição de avaliações diferentes das que foram atribuídas, fruto de uma certa “negociação” e entendimento:

*As pessoas não concordavam, mas também não houve aquela entrevista individual que estava prevista no próprio normativo. As pessoas ficaram dispensadas disso, quer dizer, só se o requeressem é que tinham a entrevista individual. E aí nessa entrevista é que se iria discutir um bocado a avaliação e as propostas de avaliação. Como não houve, não houve assim grande discussão. A discussão depois apareceu, como eu disse há pouco, foi naquela meia dúzia de pessoas que vieram aqui dar conta de que não concordavam por causa deste motivo ou outro. Nessa entrevista há sempre aquela tomada de posição e aí as coisas, normalmente, são negociadas e chega-se a um entendimento, no final (S12).*

Na verdade, o Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de janeiro instituíu como uma das fases do processo de ADD a *realização da entrevista individual dos avaliadores com o respectivo avaliado* (alínea d), do art.º 15.º) que tinha por objetivo *dar conhecimento da proposta de avaliação e proporcionar a oportunidade da sua apreciação conjunta, bem como a análise da ficha de auto – avaliação* (art.º 23.º).

No entanto, no sentido de *aperfeiçoar e simplificar* o sistema de avaliação, foi publicado o Decreto Regulamentar n.º1-A/ 2009, de 5 de janeiro, que no ponto 1, do art.º 9.º refere que a *realização da entrevista individual [...] só tem lugar desde que haja requerimento do avaliado nesse sentido*.

Para o membro da comissão de coordenação da avaliação não existiram quaisquer dificuldades. Com efeito, não se verificou a atribuição da menção de Irregular a qualquer docente, assim como a existência de menções de Muito Bom e Excelente superiores às quotas conferidas ao agrupamento, o que facilitou a tarefa da referida comissão:

*Portanto, nós como comissão validámos as propostas que foram apresentadas.*

*Não havia problemas porque não havia ultrapassagem do número de quotas. Portanto, as propostas que foram entregues foram todas validadas. Não houve assim problema de maior (S4).*

Os professores titulares que exerceram a função de avaliadores, por delegação de competências, e o professor avaliador em comissão de serviço sentiram dificuldades distintas.

A falta de formação específica, a observação de aulas e a análise do portefólio foram as dificuldades indicadas:

*A maior dificuldade que eu encontrei enquanto avaliador prendeu-se com o facto de não me sentir com a acreditação que deve ter um avaliador para fazer essa função (S11).*

*No que eu senti mais dificuldade foi mesmo na análise do dossier individual do formando. Mas também eu não sabia bem quais eram os documentos que ele tinha que entregar mesmo. [...] Não sei até que ponto o que ele me entregou era suficiente, era necessário (S14).*

Não podemos deixar de referir que o desconhecimento do que se pretende avaliar constitui uma lacuna num processo de avaliação. Como refere Gonçalves, para avaliar é importante *ter o mais completo e profundo conhecimento possível do objecto de avaliação para não cometer juízos/avaliações que, embora cómodos, podem ser apressados ou pouco avisados e podem, eventualmente, ter consequências algo injustas* (2010: 54-55).

Os documentos e os itens de avaliação constituíram os constrangimentos mais significativos para os três coordenadores entrevistados:

*...mas a minha maior dificuldade foi realmente sentir que eu poderia vir a ser injusta em função dos documentos que nós tínhamos sido obrigados a fazer (S2).*

*E isso foi a minha dificuldade; depois de preencher os itens do processo de avaliação, quase todos eles batiam no Excelente. E aí trouxe-me uma certa angústia. Mas era o que dava (S8).*

Como podemos verificar, a função de avaliar os colegas não foi um procedimento simples e isento de dificuldades, para os avaliadores.

Uma análise à grelha de observação de aulas, elaborada pelo Agrupamento Alfa, permitiu-nos verificar que os avaliadores, da componente científico-pedagógica, tinham 32 itens para avaliar em cada aula observada, que, relembramos, tinha a duração de 45 minutos. Tinham ainda que preencher uma grelha de análise documental/plano de aula que era constituída por 16 itens a avaliar. Constituía, também, do processo de avaliação, a avaliação de 16 itens referentes à avaliação das aprendizagens dos alunos (grelha de análise documental/aprendizagens dos alunos). A ficha da avaliação efetuada pelo diretor era constituída por 16 itens.

## 7.2 – Dificuldades sentidas pelos avaliados

Também para os docentes avaliados o processo não se afigurou simples e sem constrangimentos.

Os itens de avaliação voltam a ser focados como uma das maiores dificuldades sentidas, especificamente, na distinção entre as menções de *Muito Bom* e *Excelente*:

*É conseguir perceber como é que se distinguem níveis dentro de cada um dos parâmetros e o que fazer para passar de um nível Muito Bom para o Excelente [...] E essa foi a principal dificuldade. Andava um bocadinho perdido, nesse aspeto (S13).*

A reflexão entre avaliador e avaliado volta, também, a ser referida como um procedimento que trouxe mal-estar, por ter focado simplesmente aspetos negativos do desempenho do avaliado:

*De todo o processo, a parte que acho que foi mais implacável, mais dura, digamos assim, foi a reflexão que, na minha opinião, tem que ser pedagógica, não pode ser 'deita a baixo' [...] Acho que a reflexão tem que ser ponderada para quem as faz (S10).*

Para este entrevistado deveria ter sido possível a realização da entrevista entre avaliador e avaliado. Na sua resposta é perceptível o desconhecimento da possibilidade de requerer a referida entrevista, a qual o entrevistado refere como sendo um

procedimento que, a existir, seria positivo:

*Não sei se isto está previsto, também, na avaliação, ou seja, quando vão atribuir o nível houvesse uma reunião minha com o coordenador e com o diretor. Tal não aconteceu (S10).*

Esta é também a opinião do diretor, como já anteriormente referimos. Ambos encaram como positiva a análise preliminar conjunta da avaliação a atribuir ao avaliado.

No entanto, não podemos deixar de sublinhar que, sendo este um procedimento possível, porque previsto na Lei, e considerado positivo e facilitador de uma maior compreensão da avaliação realizada, o mesmo não foi solicitado pelos avaliados.

Dois dos avaliados referem que a maior dificuldade que sentiram foi na observação de aulas, pela *pressão de estar mesmo a ser observada* (S9) e porque se iam expor (S6).

A divisão da carreira e a atribuição da função avaliativa aos professores titulares levou a que alguns docentes revelassem uma mudança de postura o que provocou alguma divisão entre docentes:

*Acho que é importante que haja diálogo. Com esta divisão da carreira, se calhar, alguém usou mais daquela postura...como tinha um cargo diferente, se calhar, a postura das pessoas mudou um bocadinho, não é? E é mais nesse sentido, é mais ao nível das relações humanas (S3).*

Para os avaliados S1 e S10 a formação dos avaliadores foi, também, uma dificuldade sentida. Porque a formação inicial do avaliador não era na área que está presentemente a lecionar, tendo sido adquirida pela realização de um complemento de formação e porque o avaliador não detém o domínio das novas tecnologias de informação e comunicação o que condiciona a avaliação realizada nesse domínio:

*Mas, a própria formação inicial dos professores avaliadores não é fidedigna, se assim eu posso chamar. Portanto, ser avaliado por alguém que fez um complemento de formação, que não fala o mesmo vocabulário, que não utiliza os mesmos termos, que era professor de outro ciclo de ensino e depois vai-me avaliar numa área tão específica, não estou de acordo. Portanto, já na formação*

*inicial. Começa por aí (S1).*

*Eu senti isso. Porque não tive uma referência sequer às TIC, por exemplo. [...] Porquê? Lá está. O colega que me esteve a avaliar não dominava às TIC (S10).*

Estes dados revelam o não reconhecimento, por parte dos avaliados, de maiores competências e mais qualificação aos docentes avaliadores. E este é um dos problemas apontados na literatura e já profusamente focado por nós, neste trabalho, para a validação e credibilização de um sistema de avaliação de desempenho. É importante reconhecer nos avaliadores aptidões, quer avaliativas, quer no âmbito da área científica dos avaliados para que a avaliação seja rigorosa, faça sentido e não se afigure como um processo muito pouco valorizado e crível.

### 7.3 – Professor avaliador: anuência da nota atribuída

Questionados os entrevistados sobre a concordância da nota atribuída aos avaliados, pelos professores avaliadores, verificamos que um elevado número (83,3%) refere ter concordado com a mesma. O quadro 28 reflete as respostas obtidas no âmbito desta questão:

**Quadro 28** – Opinião dos entrevistados relativamente à avaliação atribuída pelo professor avaliador

Domínio G: Processo de avaliação e classificação final					
Categoria	Código	Subcategoria	Entrevistas	Nº.	Entrevistados considerados
Atribuição da avaliação pelo professor avaliador	G6	G6.1	Concordou	S2; S5; S6; S7; S8; S9; S10; S11; S13; S14;	83,3% 12 (3ACT+ 2AT+ 1ACS+ 6AV)
		G6.2	Discordou	S1;	8,3% 12 (3ACT+ 2AT+ 1ACS+ 6AV)
		G6.3	Foi "negociada"	S8;	8,3% 12 (3ACT+ 2AT+ 1ACS+ 6AV)

Como podemos verificar, não existe diferença nas respostas entre avaliados e avaliadores. Ambas vão no sentido da concordância:



*Concordei. Pelo menos com a nota do meu avaliador, concordei (S6).*

*Concordou. Aceitou e não teve objeções (S14).*

O entrevistado S8 refere que os seus avaliados concordaram com a nota que lhes atribuiu e que adotou, com eles, uma postura de diálogo e “negociação” sobre a avaliação que cada um considerava merecer, em cada item a avaliar:

*Portanto, eu reunia-me com eles e colocava-lhe sempre a questão: vamos avaliar este item, vamos ver o que é que tu colocarias aqui se fosses tu que estivesses a avaliar (S8).*

Esta postura de diálogo e negociação revela-se pertinente na medida em que os julgamentos emitidos serão considerados tanto mais válidos quanto mais resultarem de um processo de negociação entre avaliadores e avaliados (Mestre: 2002: 43).

Embora o entrevistado S10 tenha revelado, ao longo da entrevista - e tal como já algumas vezes focado neste trabalho - discordar da atuação do seu avaliador e da apreciação efetuada ao seu desempenho nas aulas observadas, para além de considerar que o mesmo não domina algumas ferramentas essenciais (no âmbito das novas tecnologias), refere ter concordado com a nota que lhe foi atribuída, embora com algumas *reticências*:

*Sim. Sim. No fundo, concordei. Concordei com a nota, mas deixo algumas reticências [...] É aquilo que eu disse há bocado, ou seja, do colega que vai ver as aulas e tem que ter uma preparação pedagógica muito boa e dominar exatamente aquilo que ele vai observar. Nem sempre isso acontece. Ora, quando isso não acontece é claro que deixa algumas reticências (S10).*

Somente um avaliado considera que a sua avaliação não foi a mais justa, comparativamente com a de outros docentes:

*Comparativamente, porque nós fazemos sempre comparações, comparando a minha nota com outras pessoas, se calhar, não estive de acordo (S1).*

Pensamos poder concluir que a avaliação efetuada pelos docentes avaliadores não foi controversa e não causou grandes atritos entre os professores.

No entanto, temos conhecimento da existência de alguma pressão e “advertência”, no início do processo, para um possível recurso nos tribunais, caso a avaliação não correspondesse à expectativa do avaliado, facto que aludiremos mais à frente do nosso trabalho. Esta situação causou angústia no avaliador que não desejava, de todo, exercer essa função. Entrementes, estas situações mais delicadas não se verificaram com o decorrer do processo avaliativo.

#### 7.4 – Avaliação do diretor

As respostas dadas pelos docentes avaliados deixavam antever que a avaliação efetuada pelo diretor não tinha sido bem aceite pelos avaliados. O quadro 29 espelha as diferentes respostas dadas a esta questão:

**Quadro 29** – Opinião dos entrevistados relativamente à avaliação atribuída pelo diretor

Domínio G: Processo de avaliação e classificação final					
Categoria	Código	Subcategoria	Entrevistas	Nº.	Entrevistados considerados
Atribuição da nota pelo diretor	G7	G7.1	Concordou	S6; S10;	13 (3ACT+ 2AT+ 1ACS+ 1AD + 6AV)
		G7.2	Discordou	S1; S2; S3;	13 (3ACT+ 2AT+ 1ACS+ 1AD + 6AV)
		G7.3	Foi alterada após manifestação de discordância pelo avaliado	S2; S12;	13 (3ACT+ 2AT+ 1ACS+ 1AD + 6AV)
		G7.4	Favoreceu os “amigos”	S1;	13 (3ACT+ 2AT+ 1ACS+ 1AD + 6AV)
		G7.5	Foi atribuída em função das quotas	S2; S3; S13;	13 (3ACT+ 2AT+ 1ACS+ 1AD + 6AV)
		G7.6	Não recorreu da nota	S1; S3; S6; S9; S10; S13;	13 (3ACT+ 2AT+ 1ACS+ 1AD + 6AV)
		G7.7	Nem todos concordaram	S12;	13 (3ACT+ 2AT+ 1ACS+ 1AD + 6AV)

Somente dois avaliados referem ter concordado com a sua avaliação, embora com “reservas” e “reticências”:

*Concordei. Com a nota da escola... concordei com reservas (S6).*

*Eu tive Bom. Fui avaliado em Bom, sete pelo diretor e sete pelo coordenador e não contesto isso. Porque também o Bom para mim está bom e, para iniciar, sei que vou passar várias vezes por este processo, para iniciar, eu concordei (S10).*

Vários entrevistados discordam da classificação atribuída por várias razões: não ter contemplado o seu envolvimento na escola, por considerarem que o grau de proximidade do diretor com os avaliados influencia a avaliação atribuída e por terem sido subavaliados. As citações seguintes ilustram estas posições:

*E também não estive de acordo com alguns parâmetros da minha avaliação relativamente à intervenção na escola pois acho que fiz demasiadas coisas. Fiz algumas coisas para bem da escola e dos alunos e fui avaliada normalmente [...]. O diretor também não devia avaliar [...]. Portanto, se eu sou amiga do meu avaliador, se eu sou amiga do diretor, com certeza, inconscientemente, vai influenciar a nota a atribuir (S1).*

*Por exemplo, num dos itens em que se reportava ao meu desempenho como delegada, em que sempre informei os meus colegas, ainda para mais estava na formação, na avaliação, na elaboração dos documentos, estava por dentro daquilo, e, portanto, informava-os de tudo, mandava-lhes emails de tudo o que saía de novo, e fui subavaliada nesse item, isto é, nem sequer foram ver o meu dossier, nem sequer questionaram pessoas da minha área, do meu grupo para saber se eu tinha realmente cumprido ou não. Foi uma questão de contas. Mas fui subavaliada (S2).*

Um dos entrevistados refere, também, que todos os coordenadores avaliadores, enquanto avaliados, obtiveram a menção de Muito Bom, atribuída pelo diretor. No entanto, verificou-se a existência de um docente a quem foi atribuída a menção de Bom mas com uma pontuação superior à sua:

*Nós tínhamos quotas próprias, os coordenadores avaliadores. A todos foi atribuído Muito Bom. Mas, na avaliação quantitativa houve grande disparidade, não é? E também queria nomear esta situação caricata: eu tive Muito Bom, uma vez que foi regra. No entanto, um colega meu que não foi avaliador, que deixa a*

*desejar nas suas aulas teve um Bom de 8,5. Eu tive um Muito Bom de 8,3 (S2).*

Esta situação é merecedora de alguma reflexão. As menções qualitativas são atribuídas em função das pontuações finais obtidas por cada avaliado no conjunto dos itens de avaliação. Assim, o ponto 2, do art.º 21.º, do Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de janeiro estabelece que a menção de Muito Bom é atribuída quando um avaliado obtiver uma pontuação entre 8 e 8,9 valores. Por sua vez, a menção de Bom situa-se entre 6,5 e 7,9 valores. Relembremos, também, que a observação de aulas constitui condição indispensável para a obtenção das menções de *Muito Bom* ou *Excelente*, devendo a mesma ser requerida pelo avaliado<sup>107</sup>. Já os avaliadores não necessitam desse requisito para lhes poder ser atribuída, pelo diretor, qualquer uma dessas menções.

Assim, a situação exposta pelo entrevistado contraria o supradito. Temos, no entanto, conhecimento que a aplicação informática, relativa à introdução da classificação dos diferentes itens de avaliação, permitia a atribuição de pontuações superiores a 7,9 na menção de Bom, o que possibilitou a existência de situações como a que foi relatada pelo referido entrevistado, afigurando-se como mais um dos constrangimentos apontados a este sistema de ADD.

Um dos entrevistados refere a existência de alguma incongruência na avaliação de determinados itens, nomeadamente na formação. Com efeito, nas ações de formação realizadas foi-lhe atribuído pelo formador 9,3, que corresponde à menção de *Excelente*. No entanto, o diretor atribuiu-lhe 7 nesse item para não atingir os valores de uma determinada menção mais elevada:

*Num dos itens, da ação de formação que tinha que entregar, eu tive 9,8. Mas quando vi a ficha, passado para aí dois meses de sermos avaliados, que eu não ligo muito para isso, não me interessava, eu tinha lá na ficha relativa à formação que o diretor atribuiu-me 7. E eu fui lá, assim na brincadeira, que eu tinha que ter 10 naquele item. E a reação foi logo buscar a máquina de calcular e fazer contas com medo de que... percebe o que eu estou a dizer? E só fiquei com 7 (S3).*

Outros entrevistados (S2 e S13) consideram também que a avaliação foi atribuída de modo a não ultrapassar as quotas do agrupamento:

---

<sup>107</sup> - Ponto 2, do art.º 3.º, do Decreto Regulamentar 1-A/ 2009, de 5 de janeiro.

*Havia mais preocupação em distribuir quotas e em função das quotas distribuir os Muito Bons e os Excelentes [...] Tinha muito mais itens a serem avaliados, alguns foram subavaliados, porque a média não podia ultrapassar determinado valor (S2).*

*Isso foi feito, na minha opinião, tipo ‘fato à medida’, não é? Porque a minha coordenadora avaliou-me quase com o máximo e, depois, para não ter excelente porque se calhar não havia números para toda a gente ter excelente ou para mais gente ter excelente, eu acho que houve cortes em sítios onde não deveria ter sido cortado [...] Houve ajustamentos entre a parte do coordenador com a parte do gestor de forma a que os excelentes fossem em determinado número. Eu acho que isso assim não é avaliar (S13).*

Este último entrevistado sustenta que não lhe pareceu existir um trabalho articulado entre os avaliadores e o diretor, levando à falta de coerência entre a avaliação efetuada por cada um deles:

*Posso estar enganado, mas deu-me a impressão que não havia um profundo conhecimento daquilo que era feito por parte do gestor em relação aquilo que os avaliadores estavam a fazer. E depois a avaliação dele e dos avaliadores não foi nada coerente, na minha opinião, em muitas situações (S13).*

Um outro entrevistado refere que algumas avaliações foram alteradas pelo diretor após reclamação dos avaliados, o que, no seu entender, descridibiliza a avaliação efetuada:

*Houve colegas que reclamaram, mesmo coordenadores avaliadores, e no momento foi-lhes subida a nota. Portanto, chegou-se a isto. Portanto, qual é a credibilidade de uma avaliação (S2).*

Esta situação é confirmada pelo diretor. Na verdade, alguns avaliados manifestaram a sua discordância com a nota atribuída e, uma vez que ainda estava dentro dos prazos estabelecidos, foram, em alguns casos, efetuados certos “ajustamentos”:

*A discussão depois apareceu, como eu disse há pouco, foi naqueles que vieram aqui, aquela meia dúzia de pessoas que vieram aqui dar conta que não*

*concordavam por causa deste motivo ou outro e tal. Mas aí até houve, nalguns casos, alguns ajustamentos, porque ainda estava dentro daquele prazo e, quer dizer, funcionou quase como uma entrevista. E houve alguns ajustamentos (S12).*

Uma outra referência feita pelo diretor prende-se com o facto de alguns docentes terem manifestado a sua discordância relativamente à nota atribuída, referindo que deveriam ter sido avaliados com menção de Muito Bom sem terem solicitado observação de aulas, o que reflete um desconhecimento da Lei e dos procedimentos:

*Ainda assim, tive algumas reclamações verbais, não foram escritas, verbais, que vinham aqui dizer que mereciam Muito Bom mesmo sem terem tido observação de aulas. Mas, houve algumas reclamações deste tipo, por desconhecimento até da Lei (S12).*

Apesar de ter existido discordância relativamente à avaliação efetuada pelo diretor, não se registaram quaisquer recursos da nota final atribuída:

*Não reclamei nem sequer conversei com o presidente sobre isso, porque achei que não valia a pena (S13).*

Como podemos verificar, a avaliação efetuada pelo diretor foi bastante mais problemática do que a dos docentes avaliadores. Este facto pode justificar-se pela necessidade de ajustar a avaliação com as quotas atribuídas ao agrupamento. No entanto, relembremos que as menções de Muito Bom e Excelente não foram todas atribuídas, o que contraria a justificação das quotas na alteração de certas avaliações.

Consideramos pertinente lembrar que “o processo de avaliação tem carácter *confidencial* (ponto 1, do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro), ficando todos os intervenientes, à exceção do avaliado, obrigados ao dever de sigilo (ponto 2, do art.º 49.º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro). Deste modo, quer os avaliados, quer os avaliadores, não têm conhecimento, no decorrer do processo, do número de menções atribuídas, bem como, da avaliação atribuída aos diferentes avaliados. Efetivamente, só quando o processo se encontra concluído é que são *divulgados na escola os resultados globais da avaliação do desempenho mediante informação não*

*nominativa contendo o número de menções globalmente atribuídas ao pessoal docente...* (ponto 3, do art.º 49.º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro).

Desta forma, os docentes só têm conhecimento efetivo da atribuição de todas as menções após a conclusão do processo, não podendo, por isso, contestar a sua avaliação com base na existência de menções por atribuir.

Acresce referir que alguns dos entrevistados mencionam não ter tido conhecimento do número de menções atribuídas e se o Agrupamento Alfa esgotou ou não as suas quotas.

## **8 – A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE E O CLIMA DE ESCOLA**

Como já fomos referindo ao longo do trabalho, o novo sistema de avaliação de desempenho trouxe alterações significativas para as escolas e para os professores. A divisão da carreira e a avaliação por pares trouxe uma nova realidade para o quotidiano docente, pelo que considerámos relevante aferir o impacto que ambas tiveram nas dinâmicas de trabalho, nas relações entre os docentes e no ambiente de escola.

### **8.1 – Trabalho e colaboração entre pares**

Questionados os entrevistados sobre a possível existência de alterações nas relações de trabalho entre os docentes, com o novo sistema de ADD, verificamos que, efetivamente, elas existiram.

**Quadro 30** – Opinião dos entrevistados relativamente às alterações nas relações de trabalho entre colegas.

Domínio H: A avaliação de desempenho docente e o clima de escola							
Categoria	Código		Subcategoria	Entrevistas	Nº.	Entrevistados considerados	Questões do questionário
Relações entre pares	H1	H1.1	Professores mais colaborativos	S13;	7,1%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	17 18 36
		H1.2	Professores menos colaborativos	S2; S5; S8; S9; S10;	35,8%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
		H1.3	Competição entre pares	S2; S7; S12; S14;	28,6%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
		H1.4	Conflitos entre pares	S1; S2; S3; S5; S6; S7; S8; S9; S12;	64,2%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	

Como podemos verificar através da análise do quadro 30, um elevado número de entrevistados refere que a ADD e a criação da categoria de professor titular fomentaram situações de conflito entre pares, deteriorando e agravando as relações pessoais e profissionais entre docentes. Cinco docentes consideram que os professores se tornaram menos colaborativos, ocultando práticas, materiais e experiências e quatro entrevistados referem que a avaliação trouxe um clima de competição entre os docentes, na medida em que nem todos podem aceder às menções de Muito Bom e Excelente, pelo número de quotas de que a escola dispõe. Este facto põe em causa as boas práticas que assentam na partilha e no trabalho colaborativo.

Citamos algumas opiniões:

*Trouxe para a escola um clima de alguma má relação, alguma conflituosidade (S6).*

*Agora, acho que dividiu um bocadinho a nossa classe, dividiu bastante, e depois criaram-se mais inimizades, as pessoas mais recatadas, a não quererem partilhar as experiências, não quererem dizer o que é que vão fazer, o que é que fizeram. Tudo assim mais na sombra, trabalharem assim um bocadinho mais para si próprios, individualizadamente (S9).*

*Eu sempre fui de opinião que as boas práticas têm muito a ver com a comunicação, a partilha de experiências, o que não existe. Estão a fazer com*



*que deixe de existir nas escolas. Com estas posturas, as pessoas rivalizam entre si, são rivais, não trabalham em conjunto porque um quer ter a melhor nota que outro e esconde o trabalho (S2).*

Somente um entrevistado refere que a avaliação tornou os docentes mais colaborativos:

*Se calhar em termos de benefício houve algum porque as pessoas trabalharam mais em conjunto, trabalharam mais em grupo, fizemos coisas mais em equipa e menos individualmente sem passar assim “grande cavaco” uns aos outros (S13).*

Registaram-se, também, posições mais graves de ameaça e de ações em tribunal por parte dos avaliados, o que criou situações de desespero e muita angústia ao avaliador e reveladas no decorrer de reuniões de trabalho, no Agrupamento Alfa.

Ilustramos com as seguintes citações:

*Houve pessoas que ameaçaram colegas meus, avaliadores, de ações em tribunal. Isto a priori, antes de começarem a ser avaliados. Portanto, isto chegou a este ponto. Complicado (S2).*

*Inclusivamente havia uma colega que estava também como avaliadora que entrou em estado de desespero e a dizer ‘tirem-me daqui, tirem-me daqui’, porque alguns dos avaliados ameaçavam que até iriam depois requerer um inquérito da avaliação com um advogado. Portanto, eu acho que é muito grave chegarmos a esse ponto (S7).*

O mal-estar que se verificou no decorrer da operacionalização do sistema de avaliação não se atenuou com a conclusão do processo, continuando a verificar-se diferenças nas relações entre pares:

*Para alguns grupos disciplinares trouxe professores em guerra uns com os outros, guerras essas, que ainda hoje se notam (S8).*

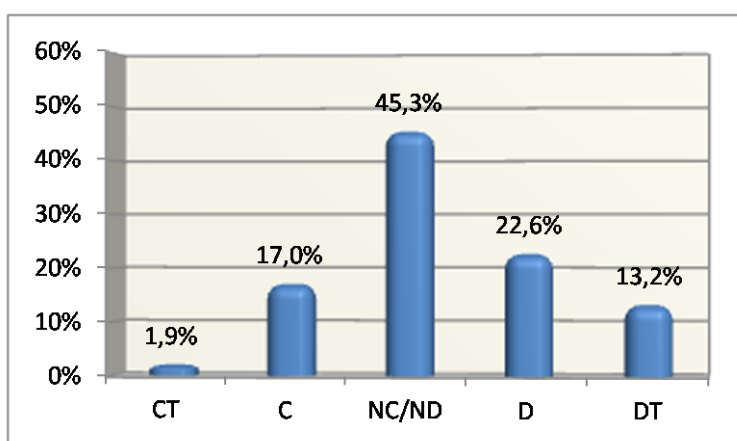
*Noto que a nível de colegas, de relacionamento, as coisas tornaram-se bastante mais difíceis. Já não podemos falar, se calhar, tão abertamente, dizer muito bem*

*aquilo que pensamos e depois nota-se isso de parte a parte. Há uma frieza criada na nossa classe por todo este processo que nos está a ser imposto (S9).*

O entrevistado S6 refere, ainda, que nas escolas os professores *deixaram de ser colegas para passarem a ser observadores de aulas, para passarem a ser avaliadores*. Menciona, ainda, que o termo avaliação é *um bocadinho temido pela maioria dos professores*, pois os docentes *estão habituados a avaliar mas não a ser avaliados*. Desta forma, juntar na mesma escola *aqueles que vão observar, os que vão avaliar e os que vão ser avaliados* afigurou-se como um procedimento que conduziu a um *processo que não foi pacífico*.

Cruzados estes dados com os resultados obtidos pela análise das respostas dadas no questionário, verificamos que as opiniões vão no mesmo sentido. Na verdade, 35,8% dos respondentes discordam que tenha existido trabalho colaborativo entre docentes do mesmo grupo disciplinar, na preparação das aulas observadas (questão 17). Somente 18,9% considera o contrário. Uma percentagem elevada de respostas (45,3%) situa-se na opção “não concordo nem discordo” o que se pode justificar pelo facto de um número significativo de docentes não ter solicitado observação de aulas pelo que não vivenciou esse procedimento, não tendo, por isso, opinião fundamentada.

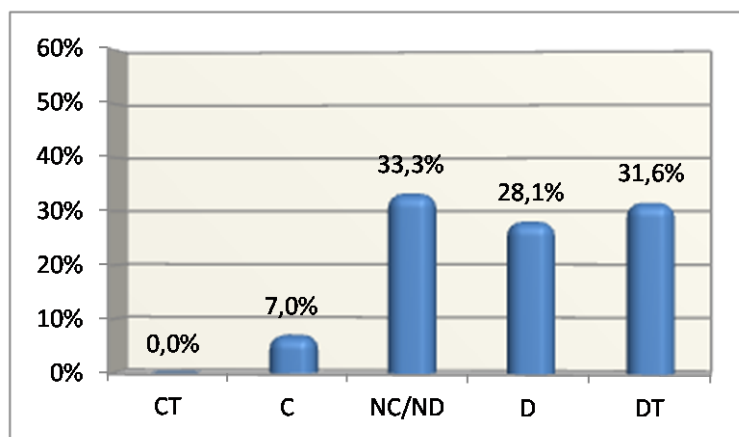
**Gráfico 27** – Distribuição das respostas à questão: “Existiu trabalho colaborativo entre docentes do mesmo grupo disciplinar na preparação das aulas observadas”.



No mesmo sentido vão as respostas obtidas à questão 18, onde 59,7% dos inquiridos discorda de que, no agrupamento, a ADD tornou os docentes menos individualistas e mais colaborativos. Somente 7% considera que sim e 33,3% não

concorda nem discorda da questão colocada.

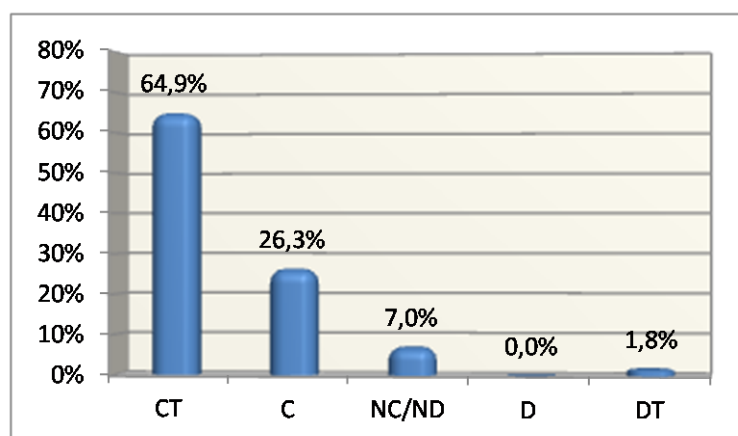
**Gráfico 28** – Distribuição das respostas à questão: “A Avaliação de Desempenho, neste agrupamento, tornou os docentes menos individualistas e mais colaborativos”.



Desta forma, podemos concluir que tanto os docentes entrevistados como os inquiridos pelo questionário consideram que a ADD não favoreceu o trabalho colaborativo entre professores.

Também no que concerne às relações entre pares, as respostas dadas pelos inquiridos, no questionário (questão 36), estão em consonância com os docentes entrevistados, na medida em que 91,2% dos respondentes sustentam que este modelo de ADD causou um clima de mal-estar entre colegas.

**Gráfico 29** – Distribuição das respostas à questão: “Este modelo de ADD causou um clima de mal-estar entre colegas”.



Como nós referimos na primeira parte deste trabalho, a profissão docente é caracterizada por diversos autores como marcadamente individualista, sendo designada por *a profissão solitária* (Fullan e Hargreaves, 2001: 21).

Esta realidade é considerada na literatura como um fator negativo, na medida em que *as culturas colaborativas melhoram a participação dos professores* (Day, 2004: 109), *criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos* [bem como] *aumentam o sucesso dos alunos* (Fullan e Hargreaves, 2001: 90) *através de uma aprendizagem mais rica e mais significativa* (J. Lima, 2002: 8).

Assim, os professores devem ser estimulados para exercerem a sua profissão de forma eficaz, *em culturas de colaboração caracterizadas pela aprendizagem partilhada, pelo risco positivo e pelo melhoramento contínuo* (Hargreaves, 1998: 290).

Com os dados obtidos e supramencionados verificamos que o sistema de ADD instituído não veio contribuir para as tão desejadas práticas colaborativas que se pretende ver instituídas nas escolas e que se encaram como positivas e promotoras de uma maior qualidade do ensino.

Como refere Nóvoa, *é importante que se caminhe para a promoção da organização de espaços de aprendizagem entre pares, de troca e de partilhas. Não se trata apenas de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios do colectivo e da colegialidade na cultura profissional dos docentes* (2009: 231).

Importa, também, referir que um dos objetivos da ADD, inscritos no Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de Janeiro) assenta na *promoção do trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares* (ponto 2, alínea g), do art.º 40.º). Também o legislador considera que o trabalho colaborativo é condição relevante nas aprendizagens dos alunos.

## **8.2 – Ambiente de escola**

A totalidade dos docentes entrevistados (14) considera que a ADD teve repercussões negativas no clima de escola (quadro 31).

**Quadro 31** – Opinião dos entrevistados relativamente ao ambiente de escola.

Domínio H: A avaliação de desempenho docente e o clima de escola					
Categoria	Código	Subcategoria	Entrevistas	Nº.	Entrevistados considerados
Ambiente da escola	H2	H2.1	Pouco tranquilo	S1; S2; S3; S4; S5; S6; S7; S8; S9; S10; S11; S12; S13; S14;	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)
		H2.2	Implicação nos alunos	S3; S7; S11; S12;	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)

Na verdade, verificou-se um ambiente pouco tranquilo e de alguma instabilidade, tendo-se verificado em diferentes aspetos e por razões diversas, designadamente, pelas medidas e procedimentos instituídos, pela alteração das práticas e pela divisão da carreira e “má” relação com o avaliador, o que pode ser comprovado nas seguintes citações:

*Portanto, alguma intranquilidade. Porque desde reuniões que têm que se fazer, desde situações indefinidas até do próprio Ministério de sai agora Diplomas, depois saem correções, saem alterações... houve uma certa agitação porque eu vi que as pessoas, como tinham que realizar uma função para a qual não tinham recebido formação, não estavam minimamente preparadas (S4).*

*Intranquilidade provavelmente sim, em relação aquelas pessoas que sentiram que tinham que reformular práticas, tinham que ter uma atitude diferente, souberam que a partir de determinada altura, afinal de contas, há gente que está a olhar para mim e tenho que mudar isto, tenho que mudar aquilo (S6).*

*Havia pessoas que não tinham boas relações com o avaliador, quer dizer, só isso já era um ponto de partida um bocado... e as pessoas andavam muito inquietas. Completamente. Acho que com a divisão de titulares e professores, as pessoas ficaram muito desanimadas e desmotivadas (S14).*

Para 4 entrevistados, entre eles o diretor, a intranquilidade vivida na escola pelos docentes refletiu-se, de alguma maneira, nos alunos. Na verdade, a perturbação dos docentes e a preocupação com a sua avaliação e procedimentos inerentes retirou tempo e estabilidade que uma boa prática letiva impõe.

As citações seguintes são exemplo das considerações referidas:

*Bom, esta alteração aos modelos anteriores de avaliação, os professores já eram avaliados, causou, como se veio a verificar através dos resultados escolares dos próprios alunos, uma perturbação no ambiente escolar. Os professores passaram a preocupar-se muito, também, com a sua própria avaliação, que é normal porque disso dependem a progressão na carreira e o acesso aos escalões superiores e, de facto, houve menos tempo, se calhar, para as atividades letivas que é aquilo que importa nas escolas (S11).*

*Acho que as crianças foram muito prejudicadas durante esse processo, porque eles sentiam que as pessoas andavam nervosas, que algo se passava. [...] E só veio prejudicar, portanto, as aprendizagens dos alunos (S7).*

*E depois, os últimos desta lista são os alunos que vão pagar depois, não é? Vai haver aí um reflexo dessas más relações entre as pessoas (S12).*

Consideramos este dado relevante e merecedor de reflexão. Na verdade, a ADD surge, em diversos países, como um dos mecanismos de prestação de contas, num quadro de reformas no âmbito do trabalho das escolas e dos professores pela *necessidade de elevar padrões do ensino e de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos* (Flores, 2010: 7). Como refere Stronge, *há bons motivos e, ao mesmo tempo, um forte consenso geral quando se liga o ensino a boas práticas de avaliação* (2010: 24).

Também em Portugal o legislador decretou como um dos objetivos da ADD a *melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens* (ponto 2, do art.º 40.º, do Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro).

As opiniões manifestadas revelam o desenvolvimento de efeitos contrários. A instabilidade sentida, o mal-estar nas relações entre pares e o tempo despendido com os procedimentos essenciais no processo de ADD são apontados pelos entrevistados como circunstâncias que tiveram reflexos negativos nos alunos e nas suas aprendizagens.

## 9 – A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE E OS AVALIADORES: QUEM DEVE AVALIAR?

Como já fomos referindo, a avaliação por pares é um dos requisitos do sistema de ADD instituído no nosso país e ao qual reporta a nossa investigação. Relembramos que os docentes avaliados na componente científico-pedagógica tinham como avaliador um professor e, sempre que possível, pertencente à categoria de professor titular. Por outro lado, a avaliação dos docentes que não requeressem a observação de aulas seria realizada pelo diretor, numa abordagem essencialmente administrativa.

Atendendo ao facto de a avaliação por pares constituir uma das particularidades deste sistema de avaliação, considerámos pertinente questionar os docentes sobre a opinião que têm relativamente a quem deve avaliar o seu desempenho.

A distribuição das respostas dadas encontra-se expressa no quadro 32.

**Quadro 32** – Opinião dos entrevistados sobre quem deve avaliar o desempenho docente.

Domínio I: Quem deve avaliar							
Categoria	Código		Subcategoria	Entrevistas	Nº.	Entrevistados considerados	Questões do questionário
Colegas docentes	I1	I1.1	Sim	S5; S9; S10;	21,4%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	32
		I1.2	Não	S8;	0,7%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
Agentes externos à escola	I2	I2.1	Sim	S1; S2; S6; S7; S8; S12; S13; S14;	57,1%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	33
		I2.2	Não		100%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
Qualquer um desde que tenha formação específica	I3	I3.1	Sim	S3; S4; S11;	21,4%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
		I3.2	Não		100%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
diretor	I4	I4.1	Sim	S3;	0,7%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	31
		I4.2	Não	S1;	0,7%	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	

Como podemos verificar, a maioria dos entrevistados (8) considera que a avaliação deve ser realizada por agentes externos à escola. Podem ser docentes do ensino superior com formação em avaliação e não devem revelar o dia em que

procederão à observação de aulas. O não reconhecimento de uma hierarquia superior nos avaliadores propicia um clima de mal-estar no decorrer do processo:

*Se calhar, acho que a avaliação por pessoas do ensino superior que tivessem formação, que tivessem contextualizadas depois com a escola, até pelo reconhecimento de competências superiores por parte dos colegas das escolas, acho que era mais fácil e mais aplicável, digo eu, do que sermos avaliados por pessoas com quem lidamos todos os dias. Acho que é mais difícil assim (S13).*

*Eu acho que devem ser avaliados por agentes, sim. E sem ser previamente combinado. Eles aparecem e aí sim, não é? Porque se nós soubermos que eles aparecem naquele dia vamos ter uma aula brilhante. Portanto, não vamos ser nós (S7).*

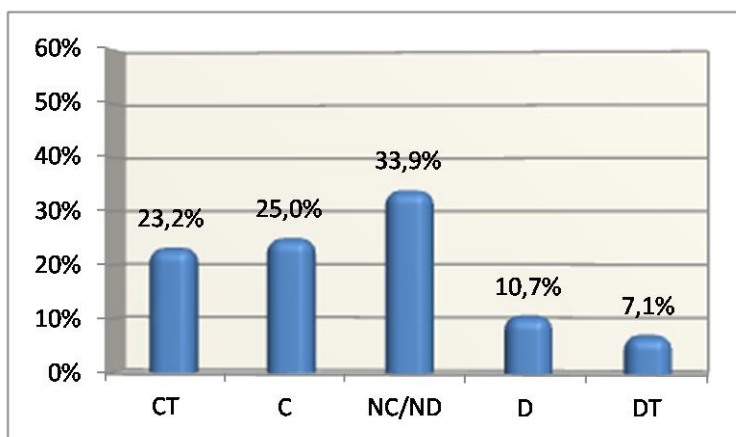
Alguns entrevistados referem que as relações de proximidade não se afiguram como um fator facilitador de uma avaliação justa e isenta:

*Se calhar, é mais fácil um professor de uma escola receber uma observação não agradável de um estranho do que de um colega com quem está diariamente, não é? A relação de proximidade não ajuda nestas coisas. E daí que, se calhar, o externo, o desconhecido seria mais bem aceite. Até poderia nem ter tanta razão, mas o que era capaz era de ser mais bem aceite a opinião (S6).*

Igualmente um número significativo de inquiridos (48,2%) pela técnica do questionário (questão 33) considera que os docentes deveriam ser avaliados por equipas de avaliadores externos à escola. Um número reduzido de docentes (17,8) discorda desta preferência. Um elevado número de docentes refere não concordar nem discordar da questão colocada (gráfico 30).

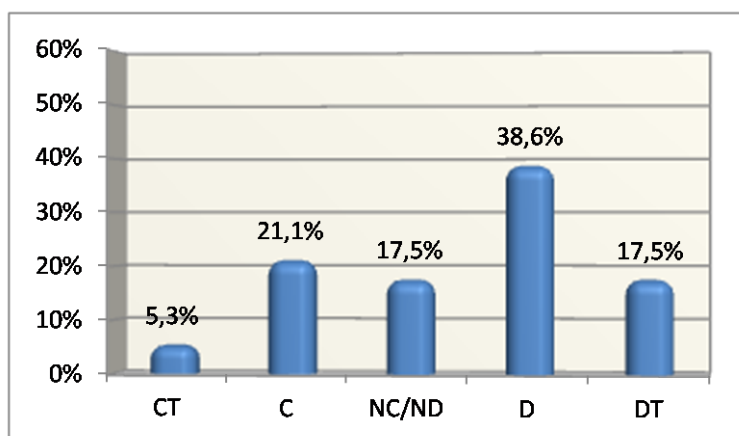


**Gráfico 30** – Distribuição das respostas à questão: “Os professores deveriam ser avaliados por equipas de avaliadores externos à escola”.



Quando questionados relativamente ao facto de a avaliação de desempenho dever ser realizada pelos colegas na medida em que se afiguram como os agentes que melhor conhecem o trabalho efetuado pelos pares, nas escolas (questão 32), a maioria dos participantes (56,1%) considera que não. Apresentam opinião contrária, 26,4% dos respondentes, como pode ser comprovado através da análise do gráfico 31.

**Gráfico 31** – Distribuição das respostas à questão: “A avaliação deve ser realizada pelos colegas pois são eles que melhor conhecem o trabalho dos seus pares”.



Obtivemos uma percentagem semelhante (21,4%) com as respostas dadas

pelos entrevistados. Na verdade, 3 participantes excluem como opção a avaliação de desempenho efetuada por agentes externos à escola, considerando que a mesma deve ser realizada pelos pares, o que pode ser comprovado pelas seguintes citações:

*Eu acho que por pares. Por externos nem pensar. É uma área muito específica e que envolve fatores emocionais muito grandes, não é? E tem que ser feita por pares, pelos nossos pares (S9).*

*Colegas, sempre colegas. Agentes externos como? Agente externo que não nos conhece de lado nenhum? Ainda mais complicado é (S10).*

Uma outra opinião é revelada por 3 entrevistados que consideram que a condição essencial para se ser avaliador é possuir formação específica nessa área, pelo que tanto podem ser avaliadores externos como os pares a exercer a função avaliativa. O essencial é que dominem as questões relacionadas com os processos e procedimentos no âmbito da ADD e que sejam, dessa forma, reconhecidos pelos seus pares como agentes certificados em avaliação.

As citações seguintes são exemplo desta posição:

*Desde que o colega que vai avaliar seja reconhecido pelos seus pares, tenha formação, tenha capacidade, eu não vejo problema nenhum que sejam os próprios colegas a... mas também não se pode pôr de parte a outra vertente. Se calhar, há muitas situações em que colegas até preferiam que fossem elementos externos, enquanto outros, certamente, enveredam por esta possibilidade de serem colegas (S4).*

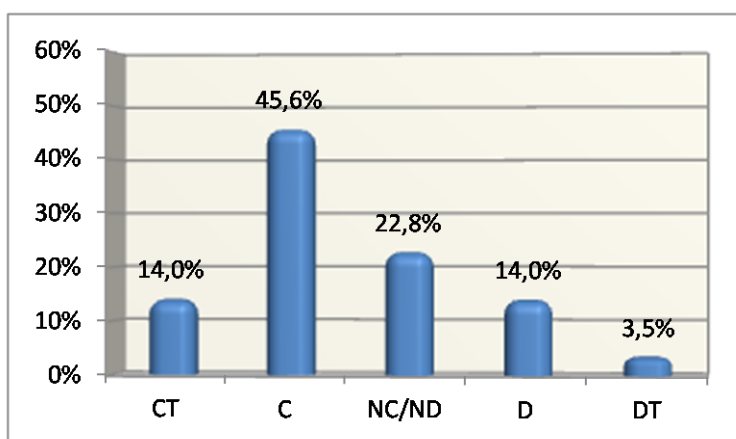
*A avaliação deve ser, no meu entender, feita por pessoas que tenham formação específica na área da avaliação de desempenho do pessoal docente. [...] mas que as pessoas que vão avaliar sejam reconhecidas como efetivos avaliadores (S11).*

O entrevistado S3 faz referência à avaliação efetuada pelo diretor, considerando que o mesmo deve participar na avaliação, na medida em que é o agente mais bem informado sobre o avaliado. Ilustramos a sua opinião citando as suas palavras:

*Agora nada e ninguém como o diretor para nos avaliar e para saber o nosso processo (S3).*

Colocada diretamente a questão aos inquiridos pelo questionário (questão 31), aferimos que a maioria (59,6%) concorda com a participação do diretor no processo de avaliação. Somente 17,5% apresenta posição contrária, como podemos verificar pela análise do gráfico 31, e 22,8% dos respondentes situam-se na resposta “não concordo nem discordo”.

**Gráfico 32** – Distribuição das respostas à questão: “O diretor deve participar no processo de avaliação”.



Os dados obtidos no âmbito da temática dos avaliadores, nomeadamente, de quem deve avaliar suscitam alguma reflexão.

Na primeira parte do nosso trabalho, apresentámos diferentes visões relativamente à avaliação efetuada por agentes internos, nomeadamente os pares e o diretor, assim como, por agentes externos. Sustentámos, com base na literatura, vantagens e desvantagens, quer de uma avaliação de carácter internalista, quer a de cariz externalista (Hadji, 1995; 2005; Nevo, 2002; 2005; Machado, 2009; Tardif e Faucher, 2010).

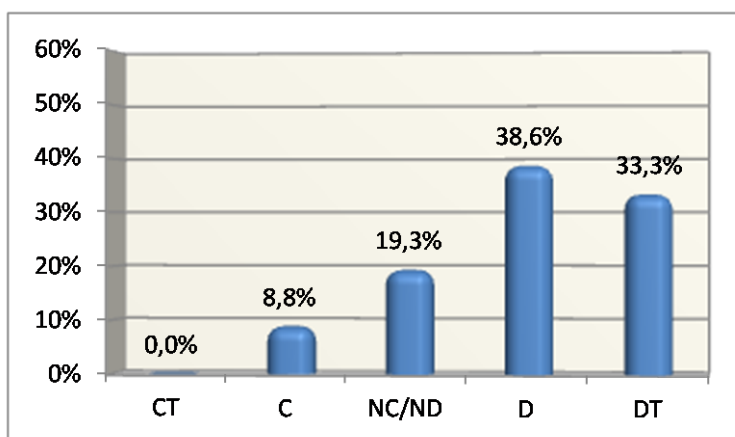
Na verdade, e segundo a OCDE, em alguns países os sistemas de avaliação instituídos têm como avaliadores os pares que, por norma, são docentes mais experientes. No entanto, a avaliação por pares revela-se importante numa avaliação de cariz formativo, onde a observação de aulas e o relativo *feedback* são importantes para regular a qualidade do ensino ministrado. Quando a avaliação tem uma

componente de prestação de contas, a questão da legitimidade é relevante e fulcral (OCDE, 2009d: 10).

Relativamente à participação do diretor no processo de avaliação, e de acordo com o que referimos na primeira parte do nosso trabalho, em alguns países, os dirigentes escolares não só participam na avaliação como a assumem na totalidade (Simões, 2000; OCDE, 2009d). No entanto, relembramos que, com base na investigação efetuada, os diretores nem sempre desempenham essa missão da forma mais apropriada (Simões, 2000).

Quando inquiridos os participantes, através da pergunta 29 do questionário, sobre a participação dos pais e encarregados de educação na avaliação de desempenho dos professores, verificamos que um elevado número de docentes (71,9%) discorda da referida participação. Um reduzido número de docentes manifesta opinião contrária e 19,3% não concordam nem discordam desta temática (gráfico 33).

**Gráfico 33** – Distribuição das respostas à questão: “Os pais e encarregados de educação devem participar na avaliação de desempenho dos professores”.



Relembramos que a participação dos pais e encarregados de educação no processo de ADD dependia da concordância do docente e deveria ser aplicada de acordo com os procedimentos estabelecidos no regulamento interno de cada escola/agrupamento (ponto 3, do art.º 18.º, do Decreto Regulamentar n.º2/2008, de 10 de janeiro).

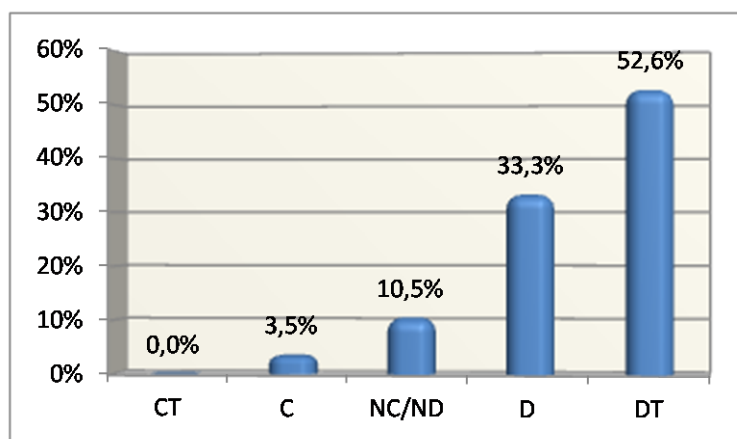
A análise do regulamento interno do Agrupamento Alfa permitiu-nos verificar

que os procedimentos para a apreciação efetuada pelos pais e encarregados de educação estão efetivamente lá inscritos. Assim, a referida apreciação efetivava-se através da aplicação de um questionário elaborado pela comissão de coordenação de avaliação.

Temos conhecimento que um dos docentes avaliados solicitou a referida apreciação.

Relativamente à contemplação dos resultados escolares dos alunos na ADD, as respostas vão no mesmo sentido da pergunta anterior (questão 30). Efetivamente, a esmagadora maioria dos inquiridos (85,9%) considera que os mesmos não devem ser considerados, registando-se, somente, opinião contrária em 3,5% dos participantes. Registamos, também, que 10,5% das respostas situam-se na opção “não concordo nem discordo”.

**Gráfico 34** – Distribuição das respostas à questão: “Os resultados dos alunos devem ser considerados na avaliação dos professores”.



Segundo dados da OCDE, os resultados escolares dos alunos não são um instrumento usado na generalidade dos países na ADD, na medida em que os mesmos são influenciados por diversos fatores que não dependem do professor. (OCDE, 2009d). No entanto, para De Ketele, *os resultados do professor a observar prioritariamente são os progressos que ele conseguiu atingir com os alunos que herdou no início do ano escolar* (2010: 26). Desta forma, e tendo em conta a importância da qualidade dos professores nas aprendizagens dos alunos, é inevitável que se vincule cada vez mais a avaliação do desempenho dos professores aos resultados dos alunos (OCDE, 2009c: 13)

Entrementes, embora se afigure importante o trabalho desenvolvido com os alunos e os consequentes resultados conseguidos com a ação docente, até ao momento, os resultados dos alunos como instrumento de avaliação, tendem a ser mais relevantes na avaliação dos estabelecimentos de ensino (OCDE, 2009d).

Na verdade, começa a ser cada vez mais perceptível na literatura o reconhecimento de vantagens na auscultação de alunos e encarregados de educação no processo de avaliação dos professores.

*O feedback dos alunos pode constituir uma fonte viável de informação que aumenta a nossa compreensão sobre o ensino e a aprendizagem e, como tal, pode servir como um complemento relevante para o panorama da avaliação de professores (Stronge, 2010: 36).*

O parecer dos alunos, enquanto *principais clientes do serviço docente*, e dos encarregados de educação *permite considerar percepções de agentes educativos-chave sobre a experiência de aprendizagem na sala de aula* (Stronge, 2010: 36).

No entanto, como referimos na primeira parte do trabalho, há que ter em atenção a valoração que se dá a cada um destes elementos e o peso que terão na avaliação do desempenho docente, uma vez que o desempenho dos alunos é influenciados por um conjunto de fatores que não são controláveis pelos próprios docentes (Tucker e Stronge, 2005; OCDE, 2009d).

## 10 – A ADD NO AGRUPAMENTO ALFA: UMA SÍNTESE EM PERSPETIVA ORGANIZACIONAL

A análise dos dados provenientes do estudo empírico permite-nos identificar três lógicas distintas da avaliação, que sobressaem do discurso dos atores entrevistados, da análise das respostas ao questionário, bem como do estudo dos documentos institucionais do Agrupamento Alfa: a lógica burocrática, a lógica conflitual e a lógica artificial. Este encontro de diferentes lógicas nos contextos organizacionais *regula e de certa forma amplia a racionalidade da acção e o seu grau de satisfatoriedade* (Simões, 2010: 42).

Considerámos pertinente, neste ponto do trabalho, tecer algumas considerações sobre cada uma dessas dimensões.

### 10.1 – A lógica burocrática da avaliação do desempenho

A lógica burocrática é visível nas diferentes *funções administrativas do Estado* e, igualmente, no *sistema educativo* (Costa, 2003). Na verdade, esta tem sido um das especificidades apontadas, por diferentes autores, para caracterizar os sistemas educativos e as escolas e à qual já fizemos referência na primeira parte do trabalho, sendo, igualmente, aludida ao sistema de avaliação do desempenho docente.

Com efeito, uma das críticas que mais se atribuiu ao sistema de avaliação do desempenho docente a que reporta este trabalho foi a carga burocrática que o caracterizou. Na verdade, esta foi opinião quase consensual dos diferentes intervenientes no processo.

Esta vertente burocrática esteve desde logo presente na hierarquização da carreira, na medida em que a hierarquia constitui uma das características da burocracia que se pode atribuir à escola (Formosinho, 1985; Costa, 2003), e no recrutamento dos professores titulares que não se realizou de acordo com os requisitos inscritos no Estatuto da Carreira Docente<sup>108</sup>. No seu preâmbulo, estava expresso que, para aceder à categoria superior de professor titular, *estabelece-se a exigência de uma prova pública que, incidindo sobre a atividade profissional*

---

<sup>108</sup> - Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

*desenvolvida, permita demonstrar a aptidão dos docentes para o exercício das funções específicas que lhe estão associadas.* Na verdade, o primeiro e único concurso de acesso à categoria de professor titular assentou numa regulamentação burocrática, de apreciação curricular, sem ter em conta outras vertentes, designadamente, no âmbito da atividade letiva (planificação, avaliação e relação pedagógica com os alunos) e da implementação e desenvolvimento de projetos relevantes. A apreciação do currículo e a validação dos dados afiguraram-se ainda como tarefas morosas em virtude da necessidade de confirmação de todos os elementos referenciados pelos candidatos.

No relatório sobre a aplicação do sistema de ADD, da responsabilidade do Conselho Científico para a Avaliação dos Professores, e relativamente às dificuldades sentidas/aspetos negativos, a burocratização do processo foi o terceiro aspeto mais apontado pelas escolas. Esta posição assenta:

*No excessivo tempo consumido pelo conjunto de procedimentos burocráticos associados ao processo de avaliação, designadamente para cumprir as tarefas avaliativas ligadas à observação de aulas, à recolha de evidências, bem como as reuniões necessárias para o preenchimento dos instrumentos de registo (fichas de avaliação) (CCAP, 2010d: 52).*

Também o legislador reconhece a dimensão burocrática deste sistema de avaliação quando refere, no preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho<sup>109</sup>, que *a avaliação do desempenho, mantendo critérios de exigência e valorização do mérito, passa agora a realizar-se através de procedimentos simplificados.*

Para a implementação de um sistema de avaliação de desempenho docente é necessário um conjunto de procedimentos relevantes para a sua efetiva concretização. É um processo que implica a leitura e análise de legislação, a construção de instrumentos de avaliação, o diálogo entre os diferentes intervenientes... numa ação que deverá ter a participação e envolvimento de todos os professores. Facilmente se percebe que é um processo que imprime alterações na dinâmica das escolas e no trabalho dos professores. Neste âmbito, Caetano sustenta que *a avaliação de desempenho profissional constitui certamente um dos fenómenos que maior perturbação introduz no funcionamento regular de qualquer organização* (2008: 7).

---

<sup>109</sup> - Documento que regulamenta o segundo ciclo de ADD – 2009 – 2011.



Apesar de todos os condicionalismos, seria importante que, quer os procedimentos, quer os instrumentos fundamentais para a operacionalização do processo, primassem pela simplicidade e exequibilidade.

Os dados obtidos através do nosso estudo revelaram que os docentes despenderam muitas horas na implementação do processo. As escolas e os professores viram-se confrontados com a necessidade de elaborar, com base nos normativos emanados do Ministério da Educação, os documentos essenciais ao processo e de se organizarem para os poderem aplicar.

Assim, no Agrupamento Alfa foi constituído um grupo de trabalho composto por elementos pertencentes ao Conselho Pedagógico que elaboraram todos os instrumentos necessários. Posteriormente, esses documentos foram apresentados e discutidos em reunião do Conselho Pedagógico, descendo, depois, aos departamentos curriculares para análise e recolha de sugestões de alteração e voltando, novamente, a ser apresentados no Conselho Pedagógico para análise das propostas de alteração e aprovação dos documentos finais. De referir que a generalidade destas reuniões foram assaz morosas:

*A maior dificuldade foi perder-se muito tempo com a documentação. Também para quem organizou aqueles itens todos, não foi fácil, era muito papel (S10).*

*Esse modelo foi a pedagógico, que durou dois dias. (S8).*

Contudo, não foi somente a fase inicial de implementação do processo que se revelou burocrática. O decorrer do processo avaliativo, fundamentalmente para os docentes que requereram a avaliação na componente científico-pedagógica, foi complexo na medida em que os documentos a preencher e os restantes procedimentos não se revelaram simples nem céleres.

A definição dos objetivos individuais, a elaboração dos planos de aula (um para cada aula observada) e o preenchimento da ficha de autoavaliação constituíram os documentos que os avaliados tinham que apresentar.

Por sua vez, e também no Agrupamento Alfa, os avaliadores da componente científico-pedagógica tinham por função o preenchimento de uma grelha de avaliação do plano de aula constituída por dezasseis itens, no âmbito de quatro domínios de análise. Relativamente à observação de aulas teriam que preencher um outro documento - grelha de observação de aulas – composto por trinta e dois itens de

avaliação referentes a oito domínios de análise. Por fim, teriam que preencher o instrumento de registo de avaliação, constituído por cinco domínios com um total de vinte itens. A necessidade de produzir um elevado número de documentos considerados necessários para efetivar o sistema de avaliação enquadra-se na imagem burocrática da escola a que Costa intitula de *obsessão pelos documentos escritos* (2003: 39).

Acrescem a todas estas ações, as reuniões existentes entre avaliador e avaliado, designadamente, para acordar a data da aula observada e, em alguns casos, para uma análise prévia do plano de aula, bem como a reunião para análise do desempenho do avaliado na referida aula:

*Fez-se depois uma reflexão crítica sobre a atividade desenvolvida, fez-se um relatório, preencheram-se as fichas de observação e atribuiu-se a classificação que entendíamos ser a mais correta perante aquilo que nós observámos (S11).*

Também a avaliação efetuada pela direção da escola concretizava-se no preenchimento de uma ficha de avaliação do desempenho que incidia sobre um amplo conjunto de itens.

Face ao exposto é possível constatar que os docentes do Agrupamento Alfa despenderam bastante tempo no processo de avaliação. Pensamos poder mesmo afirmar que foi na operacionalização do processo e no preenchimento de grelhas e fichas que os docentes ocuparam a maior parte do tempo, no âmbito do referido processo:

*A maior dificuldade foi no aspeto burocrático. Relatórios, mais relatórios e aquela parte preparatória de arranjar alguns instrumentos de avaliação é a parte com maior dificuldade (S5).*

*As pessoas estavam saturadas. Houve muita gente, quero dizer aqui também, que houve muita gente que se arrependeu de ter pedido avaliação, nomeadamente este colega esteve para desistir. De tal forma foi aquela pressão da burocracia (S2).*

Este é um dos aspetos da avaliação que foi objeto de muitas críticas. A avaliação não deverá ocupar tanto tempo aos docentes, na medida que a sua principal função é ensinar, devendo o tempo ser direcionado para a planificação, execução e

para a reflexão. Como refere Roldão, o *caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a acção de ensinar* (2008: 171).

O problema é:

*Quando descemos à realidade das escolas, verifica-se que o sistema dá poucas oportunidades ao profissional reflexivo, pelo excesso de tarefas burocráticas e administrativas com que os docentes estão sobrecarregados e pela escassez de tempo e de espaços que proporcionem uma construção colegial dos saberes* (Estrela: 2010: 15).

A avaliação deverá ter uma ação importante, mas discreta na profissão professor. E tal é possível se as escolas e os professores adotarem uma atitude realista e modesta *nas suas intenções avaliativas, tirando partido da margem de autonomia que o sistema lhe confere* (Fernandes, 2009: 22).

## **10.2 – A dimensão conflitual da avaliação**

O conflito caracterizou, também, este sistema de avaliação. A análise da literatura permitiu-nos constatar que os processos de avaliação do desempenho não são isentos de constrangimentos, nomeadamente, nas relações entre os diferentes agentes. Acresce ainda que a profissão docente *é um campo tensional em que se opõem forças e interesses divergentes* (Estrela: 2010: 17), o que acentua a possibilidade da existência de diferentes conflitos, nos diversos campos da profissão, estando a avaliação entre os mais delicados. Estas especificidades enquadram-se na imagem da escola como “arena política”, na medida em que são visíveis conflitos de interesses no seu interior, pela pluralidade e heterogeneidade dos seus agentes e pelos objetivos próprios de cada um (Costa: 2003).

Pereira considera que a conflitualidade que se tem verificado com as mudanças instituídas ocorre *não só porque os novos modelos são directamente concebidos de forma tecnocrática, mas também porque este tipo de “engenharia social” tem sido estendido à concepção, “de fora para dentro”, de um novo profissionalismo, de novas identidades profissionais e de novas formas de trabalho docente* (2009: 43 - 44).

Com efeito, foram muitas as tensões criadas com a implementação deste novo

sistema de avaliação. Não podemos esquecer que, até 2007, a avaliação dos professores constituía um procedimento essencialmente *administrativo e burocrático* (Flores, 2009: 246), baseado num relatório elaborado pelo docente e que permitia a todos os professores que apresentassem os requisitos necessários, designadamente as ações de formação obrigatórias, progredir e alcançar o topo da carreira. A avaliação não tinha um carácter diferenciador e baseava-se essencialmente na autoavaliação do docente, uma vez que a ele competia a elaboração do referido relatório.

Com a implementação do sistema de avaliação em estudo, os docentes viram-se confrontados com inúmeras e significativas diferenças. Desde logo a divisão da carreira em duas categorias – professores e professores titulares - sendo confiada, a estes últimos, a competência de avaliar que, como já foi referido ao longo deste trabalho, esteve no centro da grande contestação que ocorreu.

Esta medida gerou situações de conflito entre os docentes e a tutela. Na verdade, os professores não aceitaram a existência de duas categorias na carreira, situação agravada pelo facto de aos docentes titulares ser atribuída uma posição hierarquicamente superior, afigurando-se, na ótica do legislador, como a categoria que incluía os docentes mais competentes

Só que a competência foi avaliada pelo número de anos de serviço e pelos cargos desempenhados nos últimos sete anos de carreira, anteriores ao concurso de acesso. Entretanto, estes critérios não legitimam as competências dos professores titulares, nomeadamente para avaliar os seus pares.

Como podemos verificar no estudo, a grande maioria dos docentes, quer entrevistados, quer inquiridos através do questionário, não concordaram com a divisão da carreira nem reconhecem aos docentes titulares maior competência e legitimidade para os avaliar. E, se alguns professores titulares também discordaram dessa divisão e não se sentiam de forma alguma “superiores” aos seus colegas pertencentes à categoria de professor, outros houve que assumiram essa superioridade numa mudança de atitude para com os pares. Aqui surge a outra parte da contenda – o conflito entre pares. A citação seguinte ilustra esta posição:

*Embora eu tenha notado em algumas pessoas, desde o momento em que passaram a ser professores titulares, uma alteração do comportamento. Até em termos de humildade, houve um decréscimo de humildade e quando falavam para os colegas era de uma forma menos cooperativa e mais arrogante (S13).*

A avaliação efetuada pelos pares foi, como já fomos referindo ao longo do

trabalho, uma das particularidades deste sistema de avaliação de desempenho, constituindo, igualmente, um requisito gerador de conflitos. A atribuição da função avaliativa a docentes da mesma escola trouxe mudanças de postura, quer nos avaliados, quer nos avaliadores. Na verdade, os professores avaliados passaram a olhar os avaliadores, não como seus pares, mas como agentes responsáveis pela sua avaliação, com consequências significativas na progressão da sua carreira. E os avaliadores tiveram que observar os seus colegas avaliados com um olhar diferente, de modo a poderem atribuir uma avaliação, de acordo com o desempenho de cada um.

Acresce que os professores avaliadores passaram a desempenhar essa função sem que lhes tivesse sido facultada formação que lhes conferisse competências específicas e os legitimasse como avaliadores e, como sustenta Pacheco, *sem terem sido contempladas outras condições organizacionais e curriculares* (2009: 46).

As avaliações atribuídas constituíram um outro foco de tensão neste processo. Por um lado, as observações menos polidas produzidas pelos docentes relativamente à avaliação conferida aos colegas, como podemos verificar na citação seguinte:

*Nas relações, porque tu tiveste Muito Bom e eu tive Bom, agora trabalha tu* (S12).

A avaliação serve, deste modo, como argumento para o não cumprimento de tarefas, impelindo os docentes classificados com as menções de Muito Bom e Excelente a assumirem o desempenho de diversas funções

Verificou-se, igualmente, na tensão existente entre avaliadores e avaliados que, no caso do Agrupamento Alfa, se verificou na avaliação atribuída pelo Diretor:

*Eu acho que fiz mais coisas e fiz boas coisas e fui pouco avaliada* (S1).

Efetivamente, o diretor reconhece que uma percentagem dos docentes avaliados discordou da avaliação que lhes foi atribuída:

*Nem todos. Penso que houve ali, sei lá, aí cinco, seis, até dez por cento de pessoas que, se calhar, não terão concordado muito bem* (S12).

A avaliação do desempenho docente assente nestes novos pressupostos, designadamente, a avaliação por pares e a avaliação da componente científico-

pedagógica (que exige a observação de aulas), acarreta mudanças na profissão docente. Na verdade, os docentes não estavam familiarizados com a existência de olhares externos no desenvolvimento da sua ação na sala de aula. Por outro lado, a função avaliativa circunscrevia-se, tradicionalmente, à avaliação dos alunos e não à avaliação do desempenho docente. Assim, às funções até então atribuídas aos professores, acresce agora este novo e exigente papel com implicações nas relações entre pares e na dinâmica das escolas, trazendo alguma intranquilidade e conflitualidade entre docentes:

*Existiam muitos conflitos, as pessoas um bocado revoltadas umas com as outras, via-se um mau estar geral nas pessoas [...] De positivo não vi grande coisa, ou nada mesmo. Ainda agora isso se manifesta (S3).*

### **10.3 – A dimensão artificial da avaliação**

A avaliação do desempenho docente não é percecionada de igual forma pela generalidade dos docentes. *Considerando, por exemplo, a diversidade de interesses dos diferentes grupos presentes na escola é de esperar que estes se possam reflectir, nomeadamente, na forma como concebem a problemática da avaliação* (Afonso e Estêvão, 1992:96).

Efetivamente, nem todos os professores consideram a avaliação do desempenho como um processo conducente ao seu desenvolvimento profissional e à melhoria do serviço prestado, como preconizam o legislador e a literatura. Esta posição pode ser explicada, em parte, pelo contexto sociopolítico em que surgiu este novo sistema de avaliação. Este contexto, caracterizado pela necessidade de contenção de custos, decorrente das dificuldades sentidas pelo Estado no equilíbrio das contas públicas, contribuiu para o desenvolvimento de um certo grau de desconfiança, por parte dos professores, relativamente aos propósitos da avaliação instituída. Com efeito, os docentes percecionaram este sistema de avaliação de forma negativa, virada essencialmente para a prestação de contas, hierarquização e seleção, servindo propósitos economicistas e dificultando e limitando o acesso aos diferentes escalões da carreira docente, designadamente, aos escalões de topo.

Numa outra perspetiva, a não integração dos docentes na definição e construção do sistema de avaliação (na produção do documento edificador e na

regulação do processo) conduziu à existência de professores pouco esclarecidos sobre todo o processo, na medida em que a avaliação lhes foi imposta e implementada à pressa, nas escolas.

Acresce a falta de clareza nas normas, a constante publicação de Decretos, Despachos e informações retificativas, que constituíram, igualmente, razões para os professores não atribuírem à avaliação a importância devida, conduzindo à descredibilização do processo.

Assim, a generalidade dos professores no Agrupamento Alfa cumpriu os requisitos mínimos exigidos neste sistema de avaliação de desempenho, visível na percentagem exígua de docentes que requereu a avaliação na componente científico-pedagógica<sup>110</sup> (cerca de 10%). Para a maioria dos docentes, a avaliação do seu desempenho centrou-se em componentes meramente administrativos e não nos restantes parâmetros, no âmbito da sua prática letiva.

Atendendo a estes dados, pensamos poder afirmar que, para a generalidade dos docentes do Agrupamento Alfa, a avaliação do desempenho deste ciclo avaliativo – 2007/2009 – não se revestiu, no que lhes foi efetivamente exigido para ser avaliado, de características significativamente diferenciadoras da avaliação de desempenho que estava em vigor nos anos anteriores. Efetivamente, a avaliação incidiu sobre aspetos eminentemente administrativos, exigindo-se aos docentes a frequência e aproveitamento em ações de formação e a elaboração da, então, denominada autoavaliação. E, com procedimentos semelhantes, os professores obtiveram até uma avaliação superior, na medida em que estes requisitos lhes possibilitavam a obtenção da menção de Bom, contrariamente à avaliação anterior, cuja menção se situava no Suficiente.

Todos estes aspetos permitem uma análise à luz da imagem da “anarquia organizada”, proposta por Costa (2003; 2007b). O facto da generalidade dos professores ter optado pelos “procedimentos mínimos” na sua avaliação constitui uma *resistência à mudança* instituída com este sistema de avaliação do desempenho docente. Desta forma, a avaliação assume, essencialmente, carácter simbólico.

Nos procedimentos inerentes à avaliação da componente científico-pedagógica são visíveis traços de uma certa artificialidade. Desde logo na marcação das aulas

---

<sup>110</sup> - Estes resultados são semelhantes aos registados a nível nacional. Conquanto um elevado número de docentes tenha sido avaliado (94%), apenas um número reduzido (16,5%) requereu a avaliação na componente científico-pedagógica (CCAP, 2010d: 55).

observadas que, ao serem do conhecimento prévio do avaliado, permitem uma preparação mais cuidada e distinta das restantes:

*Eu faço duas aulas excecionais, maravilhosamente bem executadas e as outras podem ser simplesmente umas aulas meramente normais (S1).*

Desta forma, e se não se mantiverem práticas de supervisão sustentadas, dificilmente se conseguirá aferir o desempenho dos docentes na prática letiva.

Relativamente à elaboração e apresentação dos planos de aula, estes podem afigurar-se como um outro procedimento que atribui a este sistema de avaliação uma lógica artificial, na medida em que os docentes só os elaboraram para as aulas observadas, pois constituía um dos requisitos obrigatórios. Para as restantes aulas, não lhes foi exigido o respetivo plano nem verificada a sua existência. E só aos docentes que solicitaram observação de aulas é que foi solicitada a apresentação de planos de aula.

Tendo em atenção a importância conferida à avaliação da componente científico-pedagógica, quer pela literatura, que fomos referindo ao longo do trabalho, quer pelo legislador, uma vez que só os docentes avaliados na referida componente é que poderiam aceder às menções de *Muito Bom* e *Excelente*, é de referir que foi um domínio avaliado num número reduzido de docentes. Acreditamos que este facto consubstanciou, em parte, uma forma de contestação ao sistema de avaliação instituído.

Os avaliadores revestiram-se, igualmente, de uma certa artificialidade tendo em conta os critérios que estiveram presentes à sua designação. Como já fomos expondo, a função avaliativa constitui uma das competências dos professores titulares que foram providos à referida categoria com critérios que não contemplavam a presença e averiguação de competências nessa área. Verificou-se, ainda, a existência de avaliadores que não pertenciam à categoria de professor titular e que foram nomeados em comissão de serviço para poder exercer a função avaliativa<sup>111</sup>. Assim, a avaliação dos professores na componente científico-pedagógica foi atribuída a docentes sem que se verificasse se os mesmos detinham aptidões para o cumprimento eficaz e rigoroso de uma função tão importante na profissão docente. Assim se percebe que a maioria dos professores entrevistados tenha referido não estar preparado para avaliar os seus pares. No mesmo sentido se revelou a opinião dos docentes inquiridos pelo

---

<sup>111</sup> - Despacho n.º 32048/2008, de 16 de dezembro.



questionário ao referirem, igualmente, que os professores do Agrupamento Alfa não estavam preparados para exercer a referida função.

Concluiu-se, pois, que os avaliadores constituíram uma das fragilidades deste sistema de avaliação. E não se reconhecendo legitimidade aos avaliadores a avaliação também não terá a credibilidade desejável.



## CONCLUSÃO

A realização desta investigação coincidiu com o período de grande contestação por parte dos docentes face às medidas implementadas pelo Ministério da Educação. Encontrava-se a decorrer o primeiro ciclo avaliativo do novo sistema de avaliação do desempenho docente, que se revelara gerador de tensões e constrangimentos e de uma expressiva polémica, quer no interior das escolas, quer nos meios político-sociais, afirmando-se, assim, como um “*assunto nacional*” (Tomás e Costa, 2011).

Como foi referido ao longo do trabalho, as mudanças introduzidas na carreira e profissão docentes não foram bem aceites pelos professores tendo causado grande instabilidade nas escolas. Os professores defrontaram-se com uma avaliação substancialmente diferente daquela com que estavam tradicionalmente socializados, com a participação dos pares no processo avaliativo e com o facto de a sua progressão na carreira estar condicionada pela existência de quotas, impedindo a um número considerável de professores o acesso ao topo da carreira. Desta forma, a contenda não se centrou no processo de avaliação em si, mas nas consequências que passou a ter na carreira e na profissão dos docentes.

No centro de toda a controvérsia encontra-se a divisão da carreira e a criação da categoria superior de professor titular. Quer a divisão da carreira, quer os respetivos critérios de acesso, que se basearam em questões fundamentalmente administrativas, não foram bem aceites pela generalidade dos professores, tendo conduzido ao não reconhecimento a esses docentes de competências avaliativas.

Afigurando-se a avaliação por pares como um dos requisitos mais inovadores deste sistema e tida também na literatura como uma componente importante deste processo, teria sido fundamental que o legislador demonstrasse e acautelasse um maior cuidado na seleção dos avaliadores e na sua formação. Efetivamente, os critérios que estiveram subjacentes à obtenção da categoria de professor titular não contemplavam parte significativa do currículo dos professores nem incluíam qualquer parâmetro no âmbito de competências e formação em ADD. Este estudo permite concluir que os docentes consideram a formação dos avaliadores como um dos requisitos indispensáveis neste processo e, embora todos os avaliadores tenham frequentado formação disponibilizada pelo Ministério da Educação, esta não foi adequada, nem, aparentemente, os auxiliou na sua função avaliativa, tendo a generalidade dos mesmos referido a sua falta de preparação para avaliar os colegas

como um dos constrangimentos sentidos.

Também a observação de aulas pelos pares passa a ser um procedimento obrigatório para a obtenção das menções de Muito Bom e Excelente. No entanto, a maioria dos docentes do Agrupamento Alfa considera que a avaliação deve ser efetuada, não pelos colegas, mas sim por equipas de avaliadores externos à escola. Este dado requer alguma reflexão, na medida em que nos questionamos se verdadeiramente os docentes estarão seguros desta posição ou se a mesma se deve às debilidades antes referidas no que respeita à legitimação dos pares que desempenharam esta função. Estes docentes não quererão a avaliação efetuada pelos pares ou será que apenas a não desejam por estes pares? Esta é uma questão a que futuros estudos poderão dar resposta e cujos resultados importará conhecer.

A avaliação da componente científico-pedagógica, como referimos é considerada na literatura como a mais importante na avaliação dos docentes. No entanto, o estudo permite concluir que, embora seja um procedimento importante, os professores não a consideram como a mais importante do seu desempenho. As razões apontadas para esta discordância prendem-se com o facto de considerarem insuficiente o número de aulas observadas e a previsibilidade das mesmas, o que permite enviesamentos neste procedimento, nomeadamente uma preparação destas aulas de forma diferente do habitual.

Toda e qualquer mudança traz sempre algum grau de dificuldade e diversos constrangimentos. Na verdade, *não chega elaborar e aprovar diplomas legislativos. Essa é a parte mais fácil dos processos de mudança, especialmente os que são impostos ao sistema de ensino*; os constrangimentos surgem na aplicação dos procedimentos pelos diferentes atores e organizações no sentido de que originem os *efeitos desejados e respondam aos problemas previamente identificados* (Justino, 2010: 125).

A implementação deste sistema de avaliação não foi fácil. O processo foi demasiado burocrático e as escolas e os professores necessitaram de despende demasiado tempo na análise dos normativos, que foram surgindo antes e no decorrer do processo, introduzindo alterações constantes, e na elaboração dos documentos considerados necessários, factos que foram comprovados neste estudo. Como referem Assaél e Pavez, a implementação de um sistema de avaliação do desempenho dos docentes é um assunto polémico e gerador de fortes tensões (2008: 42), pelo que deve merecer uma atenção especial por parte do legislador para os aspetos considerados fulcrais, designadamente, o envolvimento dos atores na

construção do referido sistema, o entendimento claro dos propósitos subjacentes e a legitimidade dos atores que vão efetivar a avaliação. Ocorre que a quase totalidade dos docentes inquiridos do Agrupamento Alfa assume inteira discordância com o sistema de ADD a que esteve sujeito.

Estamos convictos que a avaliação do desempenho docente é um procedimento essencial e indispensável. No entanto, pelo impacto que tem na profissão docente, não deve ser efetuada de forma precipitada, isto é, sem se ter a convicção de que o processo está bem concebido e que é exequível.

Efetivamente, existe um consenso retórico quanto à pertinência da avaliação dos professores. Todavia, *com as divergências entre os papéis respectivos da avaliação do desempenho e da avaliação do mérito, e com as dificuldades em encontrar uma avaliação eficaz e legitimada dos aspectos substantivos da docência* (Machado e Formosinho, 2010: 101), subsiste a dificuldade de se chegar a um consenso sobre o modo de concretizar essa mesma avaliação.

No nosso entender, para além da burocracia que caracterizou todo o processo, o que mais dificuldades criou foi a divisão da carreira docente em duas categorias e a avaliação da componente científico-pedagógica ter sido efetuada por “aqueles pares”, isto é, os professores titulares. Foram estes fatores que conduziram à existência de conflitos no interior das escolas, onde os docentes passaram a lidar com uma realidade distinta, agora assente numa diferença “hierárquica” que converteu parte do corpo docente numa categoria “superior” e “avaliadora”. É evidente a opinião dos docentes do Agrupamento Alfa sobre esta questão, pois a sua maioria afirma que este sistema trouxe para as escolas um clima de conflituosidade e mal-estar.

Sendo este um tema atual, importante e com implicações na profissão docente, consideramos que deve ser objeto de estudo permanente e sistemático. Atendendo a que o ciclo avaliativo 2009/2011 está na sua fase final, encaramos como pertinente um estudo similar que possa complementar, confirmando ou infirmando, os resultados por nós obtidos neste estudo. Consideramos igualmente importante verificar se, pelo facto de os avaliadores deixarem de pertencer a uma categoria superior, constituiu condição suficiente para aumentar o seu reconhecimento e aceitação, bem como a confiança dos avaliados. Outra questão que consideramos importante investigar é se a taxa de incidência dos professores que, entretanto, requereu avaliação na componente científico-pedagógica é significativamente maior.

Estando já anunciadas alterações ao segundo ciclo avaliativo, e verificando-se que o ano letivo 2011/ 2012 se destina à *concepção e implementação do instrumento*

*de registo e avaliação e à formação dos avaliadores internos e externos*, importará, igualmente, verificar se este facto diminui de forma significativa a resistência à avaliação por parte dos professores, o que transformaria a falta de formação e os avaliadores internos “num falso problema”.

Não menos importante será o estudo da avaliação efetuada pelos avaliadores externos que constitui a maior novidade neste terceiro ciclo avaliativo a entrar em vigor nas escolas.

O nosso estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente, a dificuldade em recrutar os inquiridos, o número de respostas aquém do esperado de docentes que responderam ao questionário e a resistência em participar num estudo cujo tema é polémico. Contudo, é nossa convicção de que a centralidade do tema e o contributo que representa para a construção de conhecimento sobre esta matéria, através da auscultação de docentes acerca das alterações impostas na sua carreira e profissão, constituem argumentos que, em nosso entender, justificam a sua realização e atestam a pertinência do mesmo.

## BIBLIOGRAFIA

Afonso, Almerindo (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho.

Afonso, Almerindo (2001). Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Revista Educação & Sociedade*, 75, 15-31.

Afonso, Almerindo (2002a). A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. In Licínio Lima e Almerindo Afonso. *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 75-89.

Afonso, Almerindo (2002b). O Neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. In Licínio Lima e Almerindo Afonso. *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 33-59.

Afonso, Almerindo (2002c). Políticas contemporâneas e avaliação educacional. In Licínio Lima e Almerindo Afonso. *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 111-127.

Afonso, Almerindo (2002d). Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos *regulatória*. In Jorge Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (Orgs.). *Avaliação de organizações educativas. Actas do II simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 31 – 37.

Afonso, Almerindo (2007). A exclusão dos directores de turma. *A Página da Educação*, 165. março de 2007.

Afonso, Almerindo (2009a). Políticas avaliativas e *accountability* em educação – subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*,

09, pp. 57 – 70.

Afonso, Almerindo (2009b). Sobre o trabalho docente e o tema presente. *Revista Elo* n.º 16, pp. 25 – 30.

Afonso, Almerindo (2010). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In Maria Esteban e Almerindo Afonso (Orgs). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 147 – 170.

Afonso, Almerindo (2011). Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. In Palmira Alves e Jean-Marie De Ketele. *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, pp. 83 – 102.

Afonso, Almerindo e Estêvão, Carlos (1992). A avaliação no contexto organizacional da empresa e da escola. Fragmentos de percursos comparados. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º5, (3), pp. 81 – 103.

Afonso, Isilda (2009). *Recursos e Percursos. Para a avaliação de desempenho dos docentes*. Lisboa: Plátano Editora.

Afonso, Natércio (2002a). A avaliação do serviço público de educação: direito do cidadão e dever do Estado. In Conselho Nacional de Educação. *Qualidade e Avaliação da educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 95 - 104.

Afonso, Natércio (2002b). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In Jorge Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (Orgs.). *Avaliação de organizações educativas. Actas do II simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 51 – 68.

Afonso, Natércio (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado educador ao controlo social da escola pública. In João Barroso (Org). *A Escola pública - regulação, desregulação e privatização*. Porto: Edições Asa, pp. 49-78.

Afonso, Natércio (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.



Afonso, Natércio (2007). A avaliação das escolas no quadro de uma política de mudança da administração da educação. In Conselho Nacional de Educação. *Avaliação das escolas. Modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 223 – 228. Consultado em Março de 2010, em [www.cnedu.pt/files/pub/AvaliacaoEscolas/8-Propostas.pdf](http://www.cnedu.pt/files/pub/AvaliacaoEscolas/8-Propostas.pdf).

Afonso, Natércio e Costa, Estela (2009). A influência do *Programme for International Student Assessment* (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 10, pp. 53-64. Consultado em abril de 2010, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Aguiar, José e Alves, Maria (2010). A avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores. In Maria Alves e Maria Flores. *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo, LDA, pp. 229 – 258.

Alaiz, Vítor; Góis, Eunice e Gonçalves, Conceição (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.

Alarcão, Isabel e Roldão, Maria (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Alonso, Luísa (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In Maria Flores e Isabel Viana (orgs.) *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Universidade do Minho, pp. 109 – 129.

Alves, Maria e Machado, Eusébio (2010a). Avaliar entre ser sujeito e sujeitar-se. In Alves, Maria e Machado, Eusébio. *O Pólo de Excelência: Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores, pp. 6-12.

Alves, Maria e Machado, Eusébio (2010b). Para uma “política” de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e auto-avaliação. In Maria Alves e Eusébio Machado. *O Pólo de Excelência: Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores, pp. 89 - 108.

Alves, Maria e Reis, Paulo (2009). Os documentos de gestão pedagógica e avaliação do desempenho docente. *Revista Elo* nº 16, pp. 181 – 199.

Antunes, Fátima e Sá, Virgínia (2010). Notas, pautas e vozes na escola: exames, rankings e regulação da educação. In Maria Esteban e Almerindo Afonso (Orgs). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 112 – 146.

Apple, Michael (2010). *“Endireitar” a educação. Mercados, padrões, Deus e desigualdade*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Assaél, Jenny e Pavez, Jorge (2008). La Construcción e Implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente Chileno: Principales Tensiones y Desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2), pp. 41-55. Consultado em outubro de 2010, em <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art3.pdf>.

Azevedo, Joaquim (2001). *Avenidas de liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA.

Azevedo, Joaquim (2007). *Sistema educativo mundial: ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ball, Stephen (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Bardin, Laurence (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Barreira, Carlos e Rebelo, Piedade (2008). *Avaliação do desempenho docente, desenvolvimento profissional e sucesso escolar dos alunos: uma conciliação possível?* Florianópolis. Comunicação apresentada no VIII Colóquio sobre Questões Curriculares e IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares.

Barroso, João (1995). *Os liceus. Organização pedagógica e administração (1836 – 1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

Barroso, João (1997). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In Rui Canário (Org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 61 – 78.

Barroso, João (2003a). A “escolha da escola” como processo de regulação: integração ou selecção social? In João Barroso (Org). *A Escola pública - regulação, desregulação e privatização*. Porto: Edições Asa, pp. 79-109.

Barroso, João (2003b). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In João Barroso (Org). *A Escola pública - regulação, desregulação e privatização*. Porto: Edições Asa, pp. 19-48.

Barroso, João (2005). *O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas*. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, Volume 26, n.92, pp. 725-751, especial – outubro 2005. Consultado em janeiro de 2010, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>.

Barroso, João (2006a). A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da acção política. In Adriano Moreira et al. *A autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 23-48.

Barroso, João (2006b). A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In João Barroso (Org). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa / Unidade de I & D de Ciências da Educação, pp. 9-39.

Barroso, João (2006c). O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In João Barroso (Org). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa / Unidade de I & D de Ciências da Educação, pp. 41-70.

Barroso, João e Viseu, Sofia (2006). A interdependência entre escolas: um espaço de regulação. In João Barroso (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: educa / Unidade de I & D de Ciências da Educação, pp. 129-162.

Barzanò, Giovanna (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bell, Judith (2002). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bertrand, Yves e Guillemet, Patrick (1988). *Organizações: uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.

Bilhim, João. (1996). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Blase, Joseph (1991). The micropolitical perspective. In Joseph Blase (Ed.). *The politics of life in school*. London: Sage, pp. 1 -18.

Blau, Peter (1971). O estudo comparativo das organizações. In Edmundo Campos (Org.). *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 125 – 153.

Blau, Peter e Scott, W. Richard (1979). *Organizações formais*. São Paulo: Editora Atlas.

Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, Antonio (2000). O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização. In Manuel Sarmiento (Org.). *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições ASA.

Bolívar, Antonio (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, (2), pp.10 - 33. Consultado em fevereiro de 2011, em <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art1.pdf>.

Bolman, Lee e Deal, Terrence (2008). *Reframing organizations: artistry, choice, and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bretel, Luis (2002). Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de

evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial, pp: 1 – 35. Consultado em janeiro de 2011 em <http://www.scribd.com/doc/30195055/Evaluacion-docente>.

Broadfoot, Patricia (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'Etat évaluateur. *Revue française de pédagogie*, 130 (1), pp. 43-55.

Caetano, António (1998). *Avaliação de desempenho: metáforas, conceitos e práticas*. Lisboa: Editora RH.

Caetano, António (2008). *Avaliação de Desempenho – o essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.

Campos, Maria (2005). *Avaliação e gestão do desempenho dos professores*. Tese de Doutoramento. Faro: Universidade do Algarve. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Canário, Rui (2000). Territórios educativos de intervenção prioritária: a escola face à exclusão social. *Revista de Educação*, IX (1), pp. 125 – 134.

Canário, Rui (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

Cano, Elena. (2003). *Organización, Calidad y Diversidad*. Madrid: La Muralla.

Cardoso, Clementina (2003). Do público ao privado: gestão racional e critérios de mercado, em Portugal e em Inglaterra. In João Barroso (Org). *A escola pública - regulação, desregulação e privatização*. Porto: Edições Asa, pp. 149-191.

Carneiro, Roberto (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ceia, Carlos (2010). *O professor na caverna de Platão. As recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*. Coimbra: Caleidoscópio - Edição e Artes Gráficas, SA.

Charlot, Bernard (2007). Educação e globalização : uma tentativa de colocar ordem no

debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, pp. 129-136. Consultado em fevereiro de 2010, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Chiavenato, Idalberto (2001a). *Teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora, LDA. (Volume I).

Chiavenato, Idalberto (2001b). *Teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora, LDA. (Volume II).

Cohen, Michael; March, James e Olsen, Johan. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), pp. 1 – 25.

Cohen, Michael e March, James (1974). Leadership and ambiguity. In Tony Bush (Ed.). *Managing education: theory and practice*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 118 – 130.

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2008a). *Recomendações n.º1 /CCAP/2008, de 14 de março. Recomendações sobre a elaboração e aprovação pelos Conselhos Pedagógicos de instrumentos de registo normalizados previstos no Decreto Regulamentar n.º2/2008*. Consultado em outubro de 2010, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>.

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2008b). *Recomendações n.º2 /CCAP/2008, de 7 de julho. Princípios orientadores sobre a organização do processo de avaliação do desempenho docente*. Consultado em outubro de 2010, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>.

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2008c). *Recomendações n.º 3/CCAP/ 2008, de 7 de julho. Princípios orientadores para a definição dos padrões relativos às menções qualitativas*. Consultado em outubro de 2010, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>.

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2009a). *Parecer n.º 2/CCAP/2009, de 6 de julho. Parecer solicitado ao Conselho Científico para a avaliação de professores pela Senhora Ministra da Educação, relativo ao ciclo seguinte da avaliação do desempenho docente*. Consultado em outubro de 2010, em

<http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>.

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2009b). *Parecer n.º 3/CCAP/2009, de 30 de dezembro. Termos de referência de um programa de formação para docentes avaliadores*. Consultado em outubro de 2010, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>.

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2009c). *Recomendações n.º5/CCAP/2009, de 8 de junho. Regime de avaliação do desempenho docente. Contributos para a tomada de decisão*. Consultado em outubro de 2010, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>.

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2009d). *Relatório sobre o acompanhamento e monitorização da avaliação do desempenho docente na rede de escolas associadas ao CCAP, de 8 de junho*. Consultado em outubro de 2010, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>.

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2010a). *Parecer n.º4/CCAP/2010, de 28 de junho. Parecer sobre o documento “Ficha de Avaliação Global”*. Consultado em outubro de 2010, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>.

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2010b). *Proposta n.º1 /CCAP/2010, de 27 de agosto. Padrões de Desempenho Docente*. Consultado em outubro de 2010, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>.

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2010c). *Recomendações n.º6/CCAP/2010, de 29 de outubro. Orientações sobre a construção dos instrumentos de registo*. Consultado em novembro de 2010, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pareceres.htm>.

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2010d). *Relatório sobre a aplicação do 1º ciclo de avaliação do desempenho docente. Estudo com base no inquérito por questionário à rede pública de escolas de Portugal Continental*. Consultado em outubro de 2010, em <http://www.ccap.min-edu.pt/relatorios.htm>.

Correia, Eugénia (2002). *Avaliação – gerações da avaliação. Traços históricos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Correia, José e Matos, Manuel (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.

Cortesão, Luiza (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento, Lda.

Cosme, Ariana (2009). *Ser professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Legis Editora.

Costa, Estela (2007). Contributos para uma análise cognitiva da política de avaliação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, pp. 49 – 58. Consultado em fevereiro de 2010, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Costa, Jorge (1997). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, Jorge (2003). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.

Costa, Jorge (2007a). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei... In *Avaliação das escolas. Modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação, pp. 229 – 236.

Costa, Jorge (2007b). *Projectos em educação: contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Costa, Jorge e Ventura, Alexandre (2002). Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes. In Jorge Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (Orgs.). *Avaliação de organizações educativas. Actas do II simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 51 – 68.

Costa, Nilza, Ventura, Alexandre, Leal, Rita, Barreira, Carlos e Machado, Eusébio



(2011). Avaliação do desempenho docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação. In José Morgado, Maria Alves, Sílvia Pillotto e Maria Cunha (Orgs). *Aprender ao longo da vida – contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação*. (Actas do 2.º congresso internacional sobre avaliação em educação). Braga: Centro de investigação em educação – Universidade do Minho, pp. 322 – 339).

Coutinho, Clara (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Cronbach, Lee (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, pp. 672 – 683.

Curado, Ana (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia e Ministério da Ciência e da Tecnologia.

Day, Christopher (1999). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In Albano Estrela e António Nóvoa (Orgs). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 95 – 114.

Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, Christopher (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

Day, Christopher (2007). A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. In Maria Flores e Isabel Viana (orgs.) *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Universidade do Minho, pp. 47 – 64.

Day, Christopher (2010). Formas de avaliação docente em Inglaterra: profissionalismo e performatividade. In Maria Flores (Org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional*. Porto: Areal Editores, pp. 141 – 161.

Dale, Roger (2005). A Globalização e a reavaliação da governação educacional. Um

caso de ectopia sociológica. In António Teodoro e Carlos Torres (Orgs). *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 53-69.

Danielson, Charlotte (2007). *Enhancing Professional practice: a framework for teaching*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Darling-Hammond, Linda (1997). Evolución en la evaluación de profesores: nuevos papeles Y métodos. In Jason Millman e Linda Darling-Hammond. *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial la Muralla, pp.23 -24.

Darling-Hammond, Linda (2010). Reconhecer e potenciar a eficácia docente: guia para decisores políticos. In Maria Flores (Org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores, pp. 197 – 235.

Darling-Hammond, Linda; Wise, Arthur e Pease, Sara (2005). Teacher evaluation in the organizational context : a review of the literature. In Ernest House. *New directions in educational evaluation*. Oxon: RoutledgeFalmer, pp. 203 – 253.

De Ketele, Jean-Marie (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In Maria Alves e Eusébio Machado. *O Pólo de Excelência: Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores, pp. 13-31.

De ketele, Jean-Marie e Roegiers, Xavier (1999). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dewey, John (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Díaz, Amparo (2003). *Avaliação da qualidade das escolas*. Porto: Edições ASA.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2003). Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia. Rio de Mouro: Printer Portuguesa, Ind. Gráfica, LDA.

Dubet, François.(1996). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.

Duke, Daniel e Stiggins, Richard (1990). Beyond minimum competence: evaluation for professional development. In Jason Millman e Linda Darling-Hammond. *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. London: Sage Publications, pp. 116 – 132.

Estêvão, Carlos (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização. Na fronteira da sua complexidade organizacional*. Braga: Universidade do Minho.

Estêvão, Carlos (2010). Perspectivas sociológicas críticas da escola como organização. In Licínio Lima (org.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 195 – 223.

Esteves, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In Lima Jorge, Pacheco, José. (Org). *Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora, Lda., pp. 105-126.

Estrela, Maria (2010). *Profissão docente: dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.

Etzioni, Amitai (1974). *Análise comparativa das organizações complexas*. São Paulo: Zahar Editores.

Etzioni, Amitai (1984). *Organizações Modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira.

Fanfani, Emilio (2009). Sentidos de la evaluación y opiniones de los docentes. *Meta: Avaliação*, 1 (3), pp. 386 – 394.

Fernandes, Domingos (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, Domingos (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *Revista Elo nº 16*, pp. 19 – 23.

Figari, Gerard (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.

Figari, Gérard (2008). A avaliação de escolas: questões, tendências e modelos. In Maria Alves e Eusébio Machado. *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 41-72.

Figel, Ján (2008). Comunicação proferida na Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Ministério da Educação – Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. Lisboa, 27 - 28 de setembro de 2007. Consultado em outubro de 2010, em <http://www.dgrhe.min-edu.pt/web/14654/educacao-e-formacao>.

Flores, Maria (2009). Da avaliação de professores: reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2 (1), pp. 239 – 256. Consultado em dezembro de 2010, em <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13.pdf>.

Flores, Maria (2010). Introdução. In Maria Flores (Org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional*. Porto: Areal Editores, pp. 6 – 21.

Flores, Maria, Hilton, Gillian e Niklasson, Laila (2010). Reflexão, profissionalismo e qualidade dos professores. In Palmira Alves e Maria Flores (Orgs). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedago, Lda., pp. 19 – 34.

Fontanive, Nilma (1997). Relações entre parâmetros curriculares e “standards”. Documentos. *Laboratório Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación*. UNESCO.

Formosinho, João (1985). *A escola como burocracia*. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, João e Ferreira, Fernando (2009). Concepções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In João Formosinho (Coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, pp. 19 – 36.

Formosinho, João e Machado, Joaquim (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal – políticas recentes. In João Formosinho, António Fernandes, Joaquim Machado e Fernando Ferreira. *Administração da educação*:

*lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, pp. 115 – 162.

Formosinho, João e Machado, Joaquim (2009). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In João Formosinho (Coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, pp. 143 – 164.

Formosinho, João e Machado, Joaquim (2010). Os professores e a diferenciação docente – da especialização de funções à avaliação de desempenho. In João Formosinho, Joaquim Machado e Júlia Oliveira-Formosinho. *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda., pp. 77-95.

Fortin, Marie-Fabienne, Côté, José e Filion, Françoise (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

Freitas, Maria (2009). Avaliação de desempenho docente: o desenvolvimento de um processo integrado. *Revista Elo* nº 16, pp. 167 – 180.

Fullan, Michael e Hargreaves, Andy (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

García, Carlos (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In António Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda., pp. 51 – 76.

García, Carlos (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Gil, José (2009). *Em busca da identidade – o desnorte*. Lisboa: Relógio D' Água.

Gómez, Ángel (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Gonçalves, Fernando (2010). Da observação de aulas à avaliação do desempenho docente: cinco princípios, um corolário e uma proposta. O primado da legitimidade explicativa ou as implicações da infra-ecologia. In Maria Alves e Eusébio Machado. *O Pólo de Excelência: Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores, pp. 54-88.

González e González, Maria (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones y

características. In Maria González e González (Ed.). *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación, pp. 25 - 40.

Good, Thomas e Weinstein, Rhona (1992). As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In António Nóvoa (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 77 – 98.

Guerra, Miguel (2002). *Os desafios da participação. Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.

Guerra, Miguel (2003a). *Tornar visível o quotidiano*. Porto: Edições ASA.

Guerra, Miguel (2003b). *No coração da escola – estórias sobre a educação*. Porto: Edições ASA.

Hadji, Charles (1994). *Avaliação. Regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Hadji, Charles (1995). A Avaliação dos professores. Linhas directivas para uma metodologia pertinente. In Albano Estrela e Pedro Rodrigues (Org.). *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 27 - 36.

Hadji, Charles (2010). A avaliação de professores em França. Da inspecção ao acompanhamento pedagógico? In Maria Flores (Org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional*. Porto: Areal Editores, pp. 113 – 139.

Hall, Richard (1971). O conceito de burocracia: uma contribuição empírica. In Edmundo Campos (Org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 29 - 47

Hanushek, Eric (2005). Por qué importa la calidad de la educación. Finanzas e desarrollo. Consultado em novembro de 2010, em <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2005/06/pdf/hanushek.pdf>.

Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: MacGraw-Hill de Portugal, LDA.

Hargreaves, Andy (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Helm, Virginia (1995). Evaluating Professional support personnel: a conceptual Framework. *Journal of personnel evaluation in education*, 9 (2), pp. 105 – 121.

Henig, Jeffrey (2010). O perigo da retórica de mercado. In João Paraskeva e Wayne Au (Orgs.). *O direito à escolha em educação. Cheques-ensino, projectos charter e o ensino doméstico*. Mangualde: Edições Pedagogo, LDA., pp. 55 – 64.

Hespanha, Pedro (2005). Mal-estar e risco social num mundo globalizado: novos problemas e novos desafios para a teoria social. In Boaventura Santos (Org.). *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento, pp. 163 – 196.

Hill, Manuela e Hill, Andrew (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Husén, Torsten e Postlethwaite, Neville (1985). Theories of educational organization . In Torsten Husén e Neville Postlethwaite (Eds). *The international Encyclopedia of education: research and studies*. Oxford: pergamon Press, pp. 5251 – 5259.

Hutmacher, Walo (1992). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In António Nóvoa (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 45 – 76.

Iwanicki, Edward (1990). Teacher evaluation for school improvement. In Jason Millman e Linda Darling-Hammond. *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. London: Sage Publications, pp. 158 – 171.

Ingvarson, Lawrence (2010). Identificar e recompensar os professores de sucesso na Austrália. O que aprendemos? Para onde vamos? In Maria Flores (Org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional*. Porto: Areal Editores, pp. 83 – 110.

Jesus, Saul (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente. Uma lição de síntese*. Cadernos do CRIAP, 29. Porto: Edições ASA.

Jorge, Lídia (2009). Educação: os critérios da excelência. *Jornal Público*, do dia 09/01/2009.

Justino, David (2010). *Difícil é educá-los*. Porto: Fundação Francisco Manuel Leão.

Kelchtermans, Geert (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: Maria Flores e Ana Simão (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda., pp. 61 – 98.

LaCour, Nat (2010). Os verdadeiros sucessos da educação pública e a falsa promessa dos cheques-ensino. In João Paraskeva e Wayne Au (Orgs.). *O direito à escolha em educação. Cheques-ensino, projectos charter e o ensino doméstico*. Mangualde: Edições Pedagogo, LDA., pp. 87 - 108.

Leite, Carlinda (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In Carlinda Leite (Org.). *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora, pp. 15 – 32.

Lessard, Claude e Tardif, Maurice (2009). As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In Maurice Tardif e Claude Lessard (Orgs.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 255 - 277.

Lessard- Hébert, Michelle (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel e Boutin, Gérald (2008). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Libório, Helena (2004). *A avaliação das escolas. Desenvolvimento organizacional e ritualização*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lima, Jorge (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Lima, Jorge (2006). Ética na investigação. In Jorge Lima e José Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 127 – 159.

Lima, Jorge (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), pp. 151-181. Consultado em março de 2010, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a06.pdf>.



Lima, Licínio (1996). Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação Portuguesa sobre a escola. In João Barroso (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, pp. 15 – 39.

Lima, Licínio (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, Licínio (2002a). Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In Licínio Lima e Almerindo Afonso. *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 17 - 32.

Lima, Licínio (2002b). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In Licínio Lima e Almerindo Afonso. *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 91-110.

Lima, Licínio (2005). Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In António Teodoro e Carlos Torres (Orgs). *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 19-31.

Lima, Licínio (2006). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In Licínio Lima (Org.). *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições ASA, pp. 15 – 69.

Lima, Licínio (2007). Administração da educação e autonomia das escolas. In *A educação em Portugal (1998-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação, pp. 15-77.

Lima, Licínio (2010). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In Licínio Lima (org.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 15 – 57.

Lima, Licínio (2011). *Administração escolar: estudos*. Porto: Porto Editora.

Lima, Licínio e Afonso, Almerindo (2002). Estudando as políticas educativas em Portugal. In Licínio Lima e Almerindo Afonso. *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, pp.7-16.

Locke, John. (1965). *Carta sobre a tolerância*. Textos Filosóficos. Lisboa: Edições 70 Lda.

MacBeath, John; Schratz, Michael; Meuret, Denis e Jakobsen, Lars (2005). *A história de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA.

Machado, Eusébio (2009). Para uma perspectiva crítica dos “modelos” de avaliação do desempenho docente. *Revista ELO n.º 16*, pp. 51 – 59.

Machado, Joaquim e Formosinho, João (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento - para uma avaliação mais profissional dos professores. In João Formosinho, Joaquim Machado e Júlia Oliveira – Formosinho. *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 97- 118.

Maroy, Christian (2006). Convergências e divergências dos modos de regulação numa perspectiva europeia. In João Barroso (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: educa / Unidade de I & D de Ciências da Educação, pp. 227-244.

Martins, Idalina, Candeias, Isabel e Costa, Nilza (2010). *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Martins, Maria (2009). *Porque os professores também sentem!* Dissertação de Mestrado: Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Memorando de entendimento entre o Ministério da Educação e a Plataforma Sindical dos Professores, firmado a 17 de abril de 2009.

Mendes, António (1999). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola*

*Secundária. Individualismo e Colegialidade numa Perspectiva Sócio-Organizacional.*  
Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Merton, Robert (1971). Estrutura burocrática e personalidade. In Edmundo Campos (Org.). *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 107 – 124.

Mestre, Maria (2002). *Avaliação num contexto de supervisão*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ministério da Educação (2010). *Programa Educação 2015*. Consultado em fevereiro de 2011 em:  
[http://www.min-edu.pt/data/docs\\_destaquas/programa\\_educacao\\_2015.pdf](http://www.min-edu.pt/data/docs_destaquas/programa_educacao_2015.pdf).

Mintzberg, Henry (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris: Les Éditions d'organisation.

Morais, Jorge (2009). A avaliação de desempenho dos docentes – uma ferramenta ao serviço da gestão. *Revista ELO n.º 16*, pp. 11 – 18.

Moreira, Jacinta (2010). *Portefólio do professor: o portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Morgado, José (2004). *Qualidade na educação – um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, José (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.

Morgado, José (2010). Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. *Educação em Revista*. 26 (2), pp. 15 – 42. Consultado em Julho de 2011, em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000200002>.

Morgado, José e Ferreira, José (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In António Moreira e José Pacheco (Orgs.). *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, pp. 61-86.

Morgan, Gareth (1990). *Imágenes de la organización*. Madrid: Ra-Ma Editorial.

Mota, Virgínia (2009). *O novo modelo de avaliação do desempenho docente: formação e percepções dos agentes avaliativos*. Dissertação de Mestrado: Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Natriello, Gary (1990). Intended and unintended consequences: purposes and effects of teacher evaluation. In Jason Millman e Linda Darling-Hammond. *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. London: Sage Publications, pp. 35 – 45.

Neto-Mendes António, Costa, Jorge e Ventura, Alexandre (2003). *Ranking de escolas em Portugal: um estudo exploratório*. *REICE – Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1(1), pp. 1 – 13. Consultado em abril de 2010, em <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/NCV.pdf>.

Neto-Mendes, António (2004a). Escola Pública: “gestão democrática”, colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), pp. 115 – 131.

Neto-Mendes, António (2004b). Regulação estatal, auto-regulação e regulação pelo mercado: subsídios para o estudo da profissão docente. In Jorge Costa; António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (Orgs.). *Políticas e gestão local de educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 23-33.

Nevo, David (1990). Normative dimensions of evaluation practice. In H. J. Walberg e G.D. Haertel (ED). *The internacional encyclopedia of educational evaluation*. Oxford: Pergamon Press, pp. 89 – 91.

Nevo, David (2002). Dialogue evaluation: combining internal and external evaluation. In David Nevo (Ed). *School-based evaluation: an international perspective*. London: Emerald Group Publishing, pp. 3 – 16.

Nevo, David (2005). The conceptualization of educational evaluation: na analytical review of the literature. In Ernest House. *New directions in educational evaluation*. Oxon: RoutledgeFalmer, pp. 15 – 29.

Nolan, James e Hoover, Linda. (2007). *Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice*. United States of America: John Wiley & Sons, Inc.

Nóvoa, António (1992). Para uma análise das instituições escolares. In António Nóvoa (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 13 – 43.

Nóvoa, António (1995a). Nota de apresentação. In António Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda., pp. 9 – 12.

Nóvoa, António (1995b). Formação de professores e profissão docente. In António Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda., pp. 13 – 33.

Nóvoa, António (2004). Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação. Repositório da Universidade de Lisboa. Consultado em, setembro de 2010, em <http://hdl.handle.net/10451/685>.

Nóvoa, António (2006). Debate Nacional sobre Educação. Assembleia da República 22 de maio. Consultado em maio de 2001, em:  
[http://riscos.no.sapo.pt/Conferencia\\_de\\_abertura\\_Novoa-AR\\_22%20Maio.doc](http://riscos.no.sapo.pt/Conferencia_de_abertura_Novoa-AR_22%20Maio.doc)

Nóvoa, António (2007). *O regresso dos professores*. Comunicação proferida na Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Ministério da Educação – Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. Lisboa, 27 - 28 de setembro de 2007. Consultado em outubro de 2010, em:  
<http://www.dgrhe.min-edu.pt/web/14654/educacao-e-formacao>.

Nóvoa, António (2009). Os professores e o “novo” espaço público da educação. In Maurice Tardif e Claude Lessard (Orgs.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 217 – 233.

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD, Publishing.

OCDE (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy – A Framework for PISA 2006*. Paris: OCDE Publishing.

OCDE (2008). Avaliação do processo orçamental em Portugal. Relatório da OCDE. Direção-Geral do Orçamento, Ministério das Finanças e da Administração Pública

OCDE (2009a). *Making Life Easy for Citizens and Businesses in Portugal. Administrative simplification and e-government*. Paris: OCDE Publishing.

OCDE (2009b). *Teacher evaluation in Portugal*. OECD review. By Paulo Santiago, Deborah Roseveare, Gonnie van Amelsvoort, Jorge Manzi e Peter Matthews. Consultado em outubro de 2010, em <http://www.oecd.org/dataoecd/17/32/43327186.pdf>

OCDE (2009c). Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices. Consultado em outubro de 2010, em [www.oecd.org/document/20/0,3343,en\\_2649\\_39263231\\_44111636\\_1\\_1\\_1\\_37455,00.html](http://www.oecd.org/document/20/0,3343,en_2649_39263231_44111636_1_1_1_37455,00.html)

OCDE (2009d). *Teacher evaluation. A conceptual framework and examples of country Practices*. Consultado em outubro de 2010, em <http://www.oecd.org/dataoecd/16/24/44568106.pdf>

OCDE (2010). *Pisa 2009, Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*, Paris: OCDE Publishing. Consultado em fevereiro de 2011, em <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>.

Pacheco, José (2000). Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? *Revista Educação & Sociedade*, n.º 73, pp. 139 – 161.

Pacheco, José (2009). Para a sustentabilidade avaliativa do professor. *Revista Elo* nº 16, pp. 43 - 49.

Pacheco, José e Flores, Maria (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, José e Vieira, Ana (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In António Moreira e José Pacheco (Orgs.). *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, pp. 87-126.

Pardal, Luís e Correia, Eugénia (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Parent, Florence; d'Hoop, Evelyne; Lejeune, Colette e De Ketele, Jean-Marie (2011). A avaliação no quadro de um currículo baseado numa abordagem integrada por competências. In Maria Alves e Jean-Marie De Ketele (Orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, pp. 117 – 129.

Perrenoud, Philippe. (1999). Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica. In Albano Estrela e António Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 171 – 190.

Peters, Thomas e Waterman, Jr. Robert (1987). *Na Senda da Excelência*. Lisboa: Dom Quixote.

Pereira, Irina (2009). Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: ensaio de um enquadramento e exploração de evidências sobre o caso português. Lisboa: CIES – ISCTE, 2009. (CIES e-Working Paper, 58). Consultado em junho de 2010, em <http://repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/1256>.

Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, Francisco (1999). *Avaliação do desempenho e identidade profissional docente*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na área de Animação e Gestão de Formação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Rodrigues, Maria (2007). A avaliação ao serviço da melhoria das escolas e dos resultados dos alunos. In *Avaliação das escolas. Modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação, pp. 175 - 180.

Rodrigues, Maria (2008). Comunicação proferida na Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Ministério da Educação – Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. Lisboa, 27 - 28 de setembro de 2007. Consultado em outubro de 2010, em <http://www.dgrhe.min-edu.pt/web/14654/educacao-e-formacao>.

Roldão, Maria (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, Maria (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, Maria (2006). Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas? *Revista Noesis* n.º 66, pp. 22-23.

Roldão, Maria (2007). Colaborar é preciso – questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis* n.º 71, pp. 24-29.

Roldão, Maria (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, n.º 13, pp. 171 – 184.

Sacristán, José (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições ASA.

Saint-Georges, Pierre (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In Luc Albarello; Françoise Digneffe; Jean-Pierre Hiernaux; Christian Maroy; Danielle Ruquoy e Pierre de Saint-Georges. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva: pp. 15 – 47.

Sanches, Maria (2009). Liderança da escola: os caminhos transversais da complexidade e da sustentabilidade. In Maria Sanches (Org.). *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos*. Porto: Porto Editora, pp. 95 – 124.

Sanches, Mário (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Santomé, Jurjo (2009). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.



Santos, Boaventura (2006). *A Gramática do tempo: para uma nova cultura política. [Para um novo senso comum. A Ciência, o direito e a política na transição paradigmática, Volume IV]*. Porto: Edições Afrontamento.

Sarmiento, Manuel (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Schön, Donald (1995). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Scott, W. Richard. (1992). *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Scriven, Michael (1967). The methodology of evaluation. *American Educational Research Association monograph series on curriculum evaluation*, 1, pp. 39-83. Chicago: Rand McNally.

Scriven, Michael (1981). Summative teacher evaluation. In Jason Millman (Ed). *Handbook of teacher evaluation*. London: Sage Publications, pp. 244 – 271.

Seco, Graça (2002). *A satisfação dos professores. Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições ASA.

Seixas, Ana (2001). Políticas educativas para o ensino superior: A globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In Stephen Stoer; Luiza Cortesão e José Correia (Orgs). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 209 – 238.

Seixo, José (2007). *Gestão do desempenho*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

Shinkfield, Anthony (1995). Principal and peer evaluation of teachers for professional development. In Anthony Shinkfield e Daniel Stufflebean. *Teacher evaluation. Guide to effective practice*. Boston: Kluwer Academic Publishers, pp. 302 – 318.

Silva, Eugénio (2010). Um olhar organizacional à luz das perspectivas de análise

burocrática e política. In Licínio Lima (org.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 59 – 108.

Simão, Ana (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança? In Maria Flores e Isabel Viana (orgs.) *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Universidade do Minho, pp. 93 – 101.

Simão, Ana (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In Maria Alves e Eusébio Machado. *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 125 – 151.

Simões Gonçalo (2000a). *A Avaliação do desempenho docente: em demanda de um novo profissionalismo*. Inovação, 13 (2-3), pp.161-176.

Simões, Gonçalo (2000b). *A avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Texto Editora.

Simões, Graça (2010). *Auto-avaliação da escola – regulação de conformidade e regulação de emancipação*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.

Stake, Robert (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stoer, Stephen (2001). Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In Stephen Stoer; Luiza Cortesão e José Correia (Orgs). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 245 – 275.

Stronge, James (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In Maria Flores (Org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional*. Porto: Areal Editores, pp. 23 – 43.

Stronge, James e Tucker, Pamela (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye On Education.

Stufflebeam, Daniel e Madaus, George (1983). The standards for evaluation of educational programs, projects and materials: a description and summary. In George Madaus, Michael Scriven e Daniel Stufflebeam (Eds). *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Nijhoff Publishing, pp. 395 – 404.

Stufflebeam, Daniel. (1972). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *SRIS Quarterly*, 5(1), pp. 3-6.

Tardif, Jacques e Faucher, Caroline (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In Maria Alves e Eusébio Machado. *O Pólo de Excelência: Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores, pp. 32-53.

Tardif, Maurice e Lessard, Claude (2005), *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Editora Vozes.

Tardif, Maurice e Lessard, Claude (2009). Introdução. In Maurice Tardif e Claude Lessard (Orgs). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Editora Vozes, pp: 7 – 22.

Teodoro, António (2003). *Globalização e educação: Políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez Editora.

Teodoro, António (2006). *Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: PROFEDIÇÕES, Lda. /Jornal a Página.

Teodoro, António e Torres, Carlos (2005). Crítica e utopia. Novos desenvolvimentos na Sociologia da Educação emergentes neste início do século XXI. In António Teodoro e Carlos Torres (Orgs.). *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 9-15.

Thompson, James (1967). *Organizations in action*. New York: McGraw-Hill Company.

Tomás, Isabel e Costa Jorge (2011). Avaliação de professores nas escolas públicas portuguesas. *Ensaio: aval. pol. públ Educ*. 19, (72), pp: 457-484. Consultado em

10/01/2012, em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440362011000400002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362011000400002&lng=en&nrm=iso)>.

Torrecilla, Francisco (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Um estudo comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago do Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Torres, Carlos (2005). Os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire. In António Teodoro e Carlos Torres (Orgs). *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 83-10.

Torres, Leonor (1997). *Cultura organizacional escolar: representações dos professores numa escola Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora LDA.

Tucker, Pamela e Stronge, James (2005). *Linking Teacher Evaluation and Student Learning*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.

Tuckman, Bruce (2000). *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tyler, William (1991). *Organización escolar: una perspectiva sociológica*. Madrid: Morata.

UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990*. Consultado em Junho de 2010, em [unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf).

Ventura, Alexandre, Castanheira, Patrícia e Costa, Jorge (2006). Gestão das escolas em Portugal. *Reice – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación*, 4 (4e), pp. 128-136. Consultado em junho de 2011, em <<http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art9.pdf>>.

Weber, Max (1971). Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In Edmundo Campos (Org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 15 – 28.

Weber, Max (1990). Legitimate authority and bureaucracy. In Derek Pugh (Ed.), *Organization Theory. Selected readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 3 -15.

Weick, Karl (1976). Educational Organization as loosely coupled systems. In Adam Westoby (ed.). *Culture and power in educational organization*. Milton Keynes: Open University press, pp. 56 – 73.

Yin, Robert (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.



## **LEGISLAÇÃO**

Decreto-Lei nº 36 508, de 17 de setembro de 1947 – Aprova o estatuto do ensino liceal.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 115/97, de 19 de setembro – Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 49/2005, de 30 de agosto – Segunda alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 409/89, de 18 de novembro – Aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório.

Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril – Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto Regulamentar nº 13/92, de 30 de junho – Regulamenta o processo de avaliação para o acesso ao 8º escalão da carreira docente.

Decreto Regulamentar nº 58/94, de 22 de setembro – Regulamenta o processo de avaliação dos docentes a exercer funções de direcção nos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário ou noutros de idêntica natureza na administração educativa.

Decreto Regulamentar 14/92, de 4 de julho – Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior, previsto no Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei 139-A/90 de 28 de abril.

Decreto-Lei nº1/98, de 2 de janeiro – Revisão do Estatuto da Carreira docente.

Decreto Regulamentar 11/98, de 15 de maio – Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos educadores de infância.

Decreto-Lei nº 240/01, de 30 de agosto – Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei nº 241/01, de 30 de agosto – Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do primeiro ciclo do ensino básico.

Lei nº 10/ 2004, de 22 de março - Edifica o Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública (SIADAP)

Lei nº 66-B/2007, de 28 de dezembro - Estabelece o sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na Administração Pública.

Decreto-Lei nº15 / 2007, de 19 de janeiro – Estatuto da Carreira dos Educadores e professores do Ensino Básico

Decreto-Lei n.º200/2007, de 22 de maio – Estabelece o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular.

Decreto Regulamentar nº 3/2008, de 21 de janeiro – Regulamenta a prova de avaliação de conhecimentos e competências

Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de fevereiro – Define a composição e funcionamento do Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro – Regulamenta os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente.

Despacho n.º 6753 /2008, de 7 de março – Designação dos membros do Conselho Científico para a Avaliação de Professores

Despacho s/n de 24 de janeiro – Atribuição de competências à presidente do CCAP;



Despacho s/n de 25 de janeiro – Aprova os modelos das fichas d avaliação e auto-avaliação.

Despacho 7465/2008, de 13 de março – Delegação de competências de avaliador e nomeação em comissão de serviço de professores avaliadores, na categoria de professor titular.

Decreto-Lei n.º 75/ 2008, de 22 de abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio - Estabelece as normas relativas ao regime transitório de avaliação dos docentes para o ano escolar 2007/2008.

Despacho n.º. 13459/ 2008, de 14 de maio – Define a constituição e atribuições de uma comissão paritária para acompanhamento da avaliação de desempenho dos docentes.

Despacho n.º. 20131/2008, de 30 de julho – Determina as percentagens máximas para a atribuição das menções de Muito Bom e Excelente, em cada escola / agrupamento.

Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho – Aprova os modelos das fichas de auto-avaliação e avaliação do desempenho dos docentes, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação.

Decreto-Lei n.º 104/2008, de 24 de junho - Estabelece o regime da prova pública e do concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular para o preenchimento de vagas existentes em cada escola / agrupamento.

Despacho n.º2 / DGRHE / 2008, de 16 de setembro – Autoriza a abertura de concurso especial para a categoria de professor titular, destinado aos docentes posicionados nos índices remuneratórios 340, 299 e 245.

Despacho n.º 3 / DGRHE / 2008, de 16 de setembro - Autoriza a abertura de concurso especial para a categoria de professor titular, destinado aos docentes posicionados no

índice remuneratório 340.

Despacho nº 27136/ 2008, de 24 de outubro – Aditamento ao Despacho 7465/2008, de 13 de março – delegação de competências de avaliador.

Despacho nº. 31996/2008, de 16 de dezembro – Altera o Despacho nº. 20131/2008, de 30 de junho.

Despacho n.º 32048/2008, de 16 de dezembro – Determina os termos em que é efectuada a delegação de competências de avaliador.

Despacho nº 3006/2009, de 23 de janeiro - Altera o Despacho nº. 16872/2008, de 23 de junho, que aprova os modelos das fichas de auto-avaliação e avaliação do desempenho dos docentes, bem como as regras para a aplicação das ponderações e dos parâmetros classificativos.

Despacho n.º 15772/2009, de 10 de julho – Repristina o n.º3 do anexo XVI na redacção original do Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho.

Decreto Regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de janeiro - Estabelece um regime transitório de avaliação do desempenho dos professores.

Despacho n.º 19255/2009, de 6 de agosto – Determina os requisitos formais exigíveis para o trabalho a apresentar no âmbito da realização da prova pública de acesso à categoria de professor titular.

Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de agosto – Prorroga a vigência do regime de avaliação do pessoal docente, previsto no Decreto Regulamentar n.º1-A/2009, de 5 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho – Introduce alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos professores dos Ensino Básico e Secundário.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho – Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de Outubro – Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente.

Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro – Define as regras para a calendarização, pelos directores das escolas / agrupamentos, do procedimento de avaliação, bem como para a elaboração do relatório de auto-avaliação.

Despacho normativo n.º 24/2010, de 23 de setembro – Estabelece os critérios a aplicar na realização da ponderação curricular.

Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação (2010). *Orientação B10015847T. Orientações relativas a decisões de carácter excepcional para designação de coordenadores de departamento curricular, relatores e coordenadores de estabelecimento.*

Portaria n.º 926/2010, de 20 de setembro – Estabelece os procedimentos a adoptar sempre que não possa existir observação de aulas.

Resolução da Assembleia da República n.º 108/2009 de 17 de dezembro - Recomenda que, no prazo de 30 dias, seja revogada a divisão da carreira docente e seja concretizado um novo regime de avaliação do desempenho docente.

Resolução do Conselho de Ministros nº 124/2005, de 4 de agosto - Procede à reestruturação da administração central do Estado.



**ANEXOS**

---



## **ANEXO I**

---

**Análise das entrevistas por domínios, categorias e subcategorias**





**Grelha 1**

Domínio A: Apreciação global do sistema de avaliação de desempenho							
Categoria	Código		Subcategoria	Entrevistas	Nº.	Entrevistados considerados	Questões do questionário
Concordância / discordância com o sistema de ADD	A1	A1.1	Concordância	S6;	1	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
		A1.2	Discordância	S2, S3;S4;S5; S7; S8; S9; S11; S12; S14;	10	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
Injustiça na avaliação	A2	A2.1	Concordância	S1; S2; S3; S4; S5; S8; S13; S14;	8	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	37
		A2.2	Discordância		0	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
Burocratismo	A3	A3.1	Sim	S2; S3; S5; S10;	4	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	34 35
		A3.2	Não		0	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
Controlo e fiscalização do trabalho dos docentes	A4	A4.1	Concordância	S1; S2; S3; S5; S6; S7; S9; S10; S14;	9	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
		A4.2	Discordância	S11; S12;	2	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	

(siglas: **ACT** = Avaliador Coordenador Titular; **AT**= Avaliador Titular; **ACS**= Avaliador em Comissão de Serviço; **D**= Diretor; **CCA**= Comissão de Coordenação da Avaliação; **AV**= Avaliados)

**Grelha 1.1 – Apreciação global do sistema de avaliação de desempenho – Evidências**

Cat.	Subc.	Evidências
A1	A1.1	S6: “É um modelo que tem que ser testado, obviamente, não é? Tem que ser testado e, portanto, esta primeira experiência poderemos considerá-la um teste. No meu caso, e eu posso falar pelo meu caso, foi um modelo que me agradou particularmente. Primeiro, em relação a mim mesma, porque foi um modelo que me obrigou a voltar um bocadinho atrás no tempo e a exigir-me determinadas coisas que habitualmente não faço. Não significa que não as queira fazer, que não as saiba fazer, mas a profissão vai-nos acomodando e há determinadas práticas que, por comodismo, vão sendo esquecidas, vão sendo preteridas, não é? E durante este período de tempo, eu fui obrigada a repensar essas práticas, fui obrigada a testar-me a mim também, e fui obrigada a criar metas. E nesse aspeto acho que foi extremamente positivo. Foi extremamente positivo porque eu tive que sair daquele rame rame, daquela forma de viver em que praticamente as coisas estão feitas e pouco se varia. Depois, na perspetiva do avaliador: eu tive um avaliador que foi uma pessoa extremamente honesta, simpática, humana, e isso também, se calhar, me permite fazer uma avaliação positiva. Agora se me disser que há outro tipo de pessoas que estão envolvidas, se há, muitas vezes, determinadas questões que são puxadas para estes períodos de avaliação e que, eventualmente podem prejudicar o processo, eu acredito que sim, eu acredito que haja. Portanto, é o modelo perfeito? Não é o modelo perfeito, mas nós quando falamos em avaliação acho que nos devemos lembrar um bocadinho que nós avaliamos os nossos alunos... e a questão que eu coloco é se eu serei perfeita a avaliar os meus alunos. Portanto, isto de avaliação é sempre um “pau de dois bicos”. Vamos imaginar que esta avaliação tem os seus defeitos. Tem. Vamos partir para outra. Será que a outra não terá, também? Até quando é que nós vamos andar a experimentar? Está a entender? Portanto, é muito difícil eu dizer-lhe que está correta, não está correta. Eu tenho este modelo aplicado a mim, deu-me determinado fruto, determinado produto que eu considero positivo. É o modelo perfeito? Não sei se é. Provavelmente não”.
	A1.2	S2: “Não, de modo algum. Primeiro, porque vê-se que foi um trabalho feito em “cima do joelho”. Já havia o antecedente dos titulares, claro, porque a avaliação só pode ser feita em função de titulares e não titulares”.

	<p>S2: "Não concordo. Não trouxe nada, não valorizou absolutamente nada a carreira, não fez com que os professores trabalhassem melhor, não fez. Criou disputas, criou quezílias e o trabalhar para agradar a... Pontualmente, porque se é avaliado em duas aulas e por um dossier que pode ser elaborado da maneira que uma pessoa quiser.... Não faz com que um professor seja melhor professor. Não faz."</p> <p>S3: "Não. Acho que são leis, são impostas, nós temos que cumprir. Agora se é justa ou não, isso... não concordo muito com o sistema."</p> <p>S4: "Concordo com a avaliação, simplesmente não pode ser executada conforme os moldes em que ela foi proposta. Portanto, para haver avaliação tem que haver uma seleção de situações que sejam objetivas. Não pode entrar aqui em linha de conta muitas situações que estavam previstas e contempladas neste modelo, situações para se medir os estilos das pessoas, para se medir o grau de participação. Eu concordo com ela desde que ela incida em situações objetivas do trabalho dos professores. Portanto, porque tudo aquilo que seja subjetivo torna muito mais difícil a aplicação de um modelo e de qualquer modelo. Para além de ter sido um modelo que eu acho que foi implementado um pouco à pressa, portanto, sem os professores estarem preparados. Portanto, acho que as pessoas que devem exercer determinado nível de avaliação devem ter formação específica. Portanto, não pode ser qualquer pessoa que se vai pronunciar sobre o trabalho de um colega e digo, mais precisamente, por exemplo, a observação de aulas. [...] As pessoas sentem-se um pouco baralhadas porque, realmente, há muita subjetividade neste modelo de avaliação."</p> <p>S4: "Portanto, para já, o modelo tem muitos defeitos. Acho que são modelos que muitas vezes são importados e não se adaptam à realidade das escolas Portuguesas. Eu acho que, sendo um modelo que era a primeira vez que nestes moldes era implementado, defendo que deveria ser primeiramente testado [...] Quer dizer, eu acho que se podia ter feito um bom trabalho que era selecionar determinado número de escolas para testarem o modelo e corrigirem aquilo que não estaria bem. Mesmo deixando ao critério de cada escola a produção dos diversos instrumentos, que são muitos instrumentos de registo, acho que cria uma disparidade tão grande a nível nacional, que, eu acho, cada escola acabou por adotar um modelo".</p> <p>S5: "Não concordo. De maneira nenhuma, não é? Portanto, eu, por exemplo, avalei uma colega minha de grupo que não fui, na verdade... as minhas funções é ser professor e não avaliar os colegas meus, não é?"</p> <p>S7: "Acho que é um desastre, um desastre. Eu fui avaliadora e senti-me sempre em todo o processo muito insegura."</p> <p>S8: "Outro processo que eu acho que não é transparente. Eu não sei as notas dos meus colegas, nem os meus colegas têm conhecimento da minha nota. Não se pode saber? Quando eu vou para um exame a minha nota, a pauta, é para toda a gente. Isto só significa que esta avaliação não é transparente. Porque numa avaliação transparente há uma pauta, as notas são afixadas e cada um sabe o que é que tem. Há pessoas que eu ainda hoje não sei a nota. Eu sei que é sigiloso e eu não, eu como avaliadora não posso dizer a nota. Portanto, isto não é uma avaliação transparente. Porque uma avaliação transparente, coerente, a pauta sai e a pessoa sabe. Assim, não. É a avaliação, como eu disse, mais injusta que eu conheci, até hoje. Era muito mais justa a anterior. Até porque isto da avaliação depende se eu sou ou não sou uma pessoa querida do diretor. Porque o diretor faz o que bem entende. Portanto, embora eu como avaliadora também dei a minha nota, mas o diretor também dá. E deveria sair uma pauta onde saía a nota de cada um para toda a gente saber."</p> <p>S9: "É assim: eu decidi entrar nesse processo e pedir as aulas assistidas. Se concordo? Eu não concordo. Não concordo muito. Dai um contra censo depois ter pedido a avaliação das aulas assistidas e ter passado por todo o processo. Mas foi uma experiência diferente."</p> <p>S11: "Bom, primeiro foi um modelo de avaliação que foi imposto. Um modelo de avaliação que veio a ser reconhecido como complexo, que era pouco exequível e daí ter sido simplificado mesmo sem ainda ter sido posto em ação. Portanto, comungo de que o modelo de avaliação em si é complexo e sofre de algumas lacunas que nós já referenciámos e que podiam e deviam ser colmatadas."</p> <p>S12: "Não, em absolutamente nada porque... Aliás, quando saiu aquele modelo eu verifiquei logo que aquilo não era exequível porque o próprio Decreto Regulamentar saiu no dia nove ou onze de janeiro e apontava para a implementação do modelo, na prática, passado quinze dias que era uma coisa fora da realidade, completamente fora da realidade, desajustado e isso veio a verificar-se depois."</p> <p>S14: "Honestamente, eu não concordo. Primeiro, foi a primeira vez que foi implementado, estava uma</p>
--	---

		<p>confusão... criar grelhas, elaborar materiais que, principalmente por ser a primeira vez, ainda houve mais confusão do que seria normal. E depois, depende muito das escolas... é avaliar pessoas que se conhece e é complicado porque nas escolas pequeninas é difícil as pessoas afastarem-se dos conhecimentos que têm, das amizades, do próprio papel de avaliador. Pelo menos as escolas pequeninas onde as pessoas se conhecem muito. Acho que leva a avaliação a ser mais a nível até do que a pessoa acha, a nível pessoal, do que propriamente até do trabalho em si.”</p>
A2	A2.1	<p>S1: “Senti que um professor bom numa escola pode ser muito bom ou excelente noutra. Depende de quem avalia, e por isso eu digo que devem todos ter um guião normalizado para toda a gente”.</p> <p>S2: [...] “mas uma escola ao lado poderia ter uma ficha completamente diferente em que realmente, como eu soube que existiram noutras escolas, dava possibilidade de facilmente as pessoas terem os Excelentes. Isto não pode ser assim.”</p> <p>S3: “Agora foi injusto. Não concordo muito com este modelo.”</p> <p>S4: “Quer dizer, em vez de um modelo de avaliação que existia a nível nacional, cada escola produziu os seus instrumentos, produziu os seus registos, deu incidência maior a determinados campos; se calhar houve escolas que atribuíram uma determinada nota a todos os professores porque, pronto. Eu acho que não pode ser assim. Tem que haver a tal matriz que deve ser reguladora em todo o País. Pronto, se calhar com pequenas variáveis porque cada escola também é uma unidade específica e própria. Mas eu acho que foi um pouco feito à pressa, não foi testado e acho que também não se deve dar total liberdade às escolas para fazerem aquilo que queiram”.</p> <p>S5: “[...] e podemos até empregar o adjetivo injusto. Comparando várias escolas, portanto, podemos dizer injusto”.</p> <p>S8: “Penso que foi um modelo muito injusto. A mim, como avaliadora, trouxe-me momentos de angústia, andei muito doente mesmo. Portanto, penso que foi o modelo mais injusto que eu conheci até agora. Até porque não é um modelo que tenha itens coerentes, pois cada escola tem o seu, cria o seu modelo”.</p> <p>S13: “Tem aspetos que eu acho que, objetivamente, conseguem avaliar as pessoas e outros parâmetros que são muito mais subjetivos. E como havia imensos parâmetros para avaliar, o que eu acho é que quem avaliou, principalmente ao nível das pessoas da Gestão, podia mexer nuns parâmetros para compensar, num ou outro sentido, uma classificação”.</p> <p>S13: “Foi o que eu senti. Pode não ser verdade, mas ao conversar com colegas meus, e aquilo que me foi dado a apreciar, é que houve ali ajustamentos. Na minha opinião acho que houve ajustamentos em algumas situações. E não falo só de mim, falo principalmente de outros colegas meus que tiveram projetos e trabalhos que foram avaliados de forma, acho eu, menos justa, pois deviam ser mais valorizados. Eu, por exemplo, estive envolvido num projeto durante três anos e acho que foi dado pouco valor a esse facto. E outros colegas meus que se envolveram noutros projetos e foram, também, pouco valorizados pelos projetos, ainda mais do que eu porque até tiveram classificações de destaque”.</p> <p>S14: “Isto leva as pessoas a compararem-se, de escolas para escolas e, se calhar, as pessoas vão sentir-se um bocado injustiçadas porque realmente estão numa escola, que toda a gente sabe, que todos tiveram nove e dez, e, noutras escolas, já foram todos “corridos” a sete. Acho que, nesse aspeto, é preciso que as escolas estejam ao mesmo nível, para avaliar da mesma forma, para haver justiça. Comparando com outro professor, não significa que o outro seja melhor do que nós, depende da escola se deu melhores níveis ou não. E, nesse aspeto, acho que isso se verificou em bastantes escolas. Porque em relação às notas umas escolas só deram sete e pouco mais e noutras deram nove e dez e as pessoas vão a concurso com a nota que tiveram, não é?”</p>
	A2.2	
A3	A3.1	<p>S2: “As pessoas estavam saturadas. Houve muita gente, quero dizer aqui também, que houve muita gente que se arrependeu de ter pedido avaliação, nomeadamente este colega esteve para desistir. De tal forma foi aquela pressão da burocracia. Uma componente burocrática, nomeadamente nesse dossier que era a apresentação de uma série de documentos que dependia de cada escola, não é?”</p> <p>S5: “...aspeto burocrático, relatórios, mais relatórios e aquela parte preparatória em arranjar alguns instrumentos de avaliação...”</p> <p>S10: “Quer dizer, foi um bocado complicado, não é? Porque o que aconteceu? O ano passado houve aquela confusão toda. O tempo que se gastou na burocracia, não é? Depois tivemos muito pouco tempo, na minha</p>

		opinião, para trabalharmos bem aquela documentação, nomeadamente para quem foi avaliado.” S10: “Acho que a burocracia complica um bocado o sistema. Penso que podia ser um bocadinho mais simples.”
	A3.2	
A4	A4.1	<p>S1: “Pode ser e porque não? Eu acho que sim. Pode ser. É uma maneira indireta de controlar o trabalho, ver o que se faz, de obrigar a trabalhar bem, se for preciso obrigar. Quem trabalha bem continua na mesma. Eu acho que sim. Se for, eu acho que deve ser, também”.</p> <p>S2: “No ensino, pode até nem ser noutra contexto, mas no ensino é. Um professor quer-se livre e responsável.”</p> <p>S3: “É, também, mas se calhar não é o mais, mas acho que também.”</p> <p>S5: “De uma forma indireta, não é? Eu não estou a dizer que seja, mas pode ser, pode”.</p> <p>S6: “Olhe, eu não sei se é, mas se é um meio de controlo e de fiscalização, eu não sei até que ponto é que eu me posso sentir ofendida por haver alguém que quer saber o trabalho que eu faço. Então pois se eu tenho um ordenado ao fim do mês, se eu sou paga pelo trabalho que faço, eu penso que quem me paga tem o direito de saber o meu trabalho, conhecer o meu trabalho. Pelo menos nas empresas é assim que funciona. Eu não conheço emprego nenhum onde as pessoas façam o que querem e lhe paguem ao fim do mês. Tem que haver regras, tem que haver normas. E nesta perspetiva, chame-se-lhe controlo, chame-se-lhe outra coisa qualquer, quem me paga tem todo o direito de saber o que é que eu faço. É esta a minha perspetiva.”</p> <p>S7: “Sim, sim.”</p> <p>S9: “Parece. Acho que sim. Parece. É. E de intimidação dos professores, também, não é? Intimidação. Até parece que andámos estes anos todos sem fazer nada. Se calhar, pecamos por alguns erros que alguns colegas tenham feito, mas isso acontece em todas as profissões, onde há bons e maus profissionais, como é lógico. Agora acho que uns não devem estar agora a levar por tabela por causa dos outros. Os outros é que têm que ser responsabilizados e chamados à atenção e não aqueles que cumprem naturalmente e sem sequer pensar nisso.”</p> <p>S10: “Pois, no fundo acaba por ser.”</p> <p>S14: “É. Isso é.”</p>
	A4.2	<p>S11: “Não, não considero. A avaliação de desempenho, como disse há pouco, é, efetivamente, um mecanismo que já tem sido utilizado, através dos tempos, no ensino. Sempre tivemos avaliação. Sempre tivemos progressões. É evidente que hoje queremos dar mais responsabilidade a esta situação da avaliação, dar mais credibilidade. Mas, devíamos deixar de misturar, hoje, o fator avaliação como fator de impedimento de progressão na carreira e dar-lhe um aspeto que devia ser mais formativo e construtor da formação contínua do professor e alertá-lo para uma manutenção continua do domínio das novas tecnologias, do domínio das modernas técnicas de ensino, de metodologias, de planificações, de trabalho, etc.”</p> <p>S12: “Bom, eu quero crer que não. Eu quero crer que a avaliação tem em vista a melhoria dos resultados. É isso que eu acredito.”</p>

**Grelha 2**

Domínio B: Implementação e organização do sistema de ADD							
Categoria	Código		Subcategoria	Entrevistas	Nº	Entrevistados considerados	Questões do questionário
Participação na elaboração dos instrumentos.	B1	B1.1	Coordenadores / Conselho Pedagógico	S2; S4; S7; S8;	4	4 (3ACT + 1CCA)	9
		B1.2	Diretor	S12;	1	1	
		B1.3	Departamentos	S1; S3; S5; S6; S9; S10; S11; S13; S14;	9	9 (2AT + 1ACS + 6AV)	
Quotas	B2	B2.1	Conhecimento das quotas do Agrupamento	S9;	1	4 (2ACT + 2AV)	
		B2.2	Desconhecimento das quotas do Agrupamento	S2; S8; S13;	3	4 (2ACT + 2AV)	
		B2.3	Conhecimento das quotas atribuídas	S12;	1	5 (1ACT + 1ACS + 1D + 2AV)	
		B2.4	Desconhecimento das quotas atribuídas	S2; S3; S13; S14;	4	5 (1ACT + 1ACS + 1D + 2AV)	
Dificuldades gerais encontradas	B3	B3.1	Pouca clareza e precisão das normas	S2; S5; S7; S10; S13;	5	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
		B3.2	Instrumentos utilizados	S1; S2; S8; S11; S12; S13; S14;	7	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
		B3.3	Excesso de legislação	S3; S10;	2	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
		B3.4	Relações entre pares	S2; S4; S6; S9;	4	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
							8
							19

(siglas: **ACT** = Avaliador Coordenador Titular; **AT**= Avaliador Titular; **ACS**= Avaliador em Comissão de Serviço; **D**= Diretor; **CCA**= Comissão de Coordenação da Avaliação; **AV**= Avaliados)

**Grelha 2.1 - Implementação e organização do sistema de ADD – Evidência**

Cat	Subc	Evidências
B1	B1.1	<p>S2: “Por um grupo de professores que saiu do Conselho Pedagógico, que eram os coordenadores avaliadores”.</p> <p>S4: “Pronto, participei. Fiz parte do grupo de trabalho uma vez que era coordenador e tinha assento no Pedagógico. Praticamente todos os coordenadores de departamento realizaram o trabalho e sentimos muitas dificuldades, porque eram uma variedade enorme de itens que era preciso desdobrar. Daí a complexidade. Portanto, sentimos muita dificuldade. Acho que, na verdade, produzimos instrumentos, mas acho que ficou em nós próprios, até, uma certa insatisfação, porque o desdobrar de qualquer item é uma complexidade”.</p> <p>S5: “Sim. Em termos de instrumentos, aqui dentro da Escola, sim, participei”.</p> <p>S7: Nós, o nosso conselho de docentes, fez propostas, mas depois foi votado no pedagógico e não foi aceite. Mas participei.”</p> <p>S8: “Não. Quem os elaborou foi uma equipa e depois esse modelo foi a pedagógico, que durou dois dias. Foi realmente aprovado em pedagógico, mas não foi por unanimidade. Foi um modelo que trouxe muitas, muitas “guerrinhas”, foi um modelo muito complicado. Modelo esse que depois, ao ser aplicado, trouxe certas injustiças”.</p> <p>S11: “Sim, participei. Eu fiz parte de um conselho pedagógico onde todos os modelos de avaliação foram apresentados pela comissão de avaliação e que foram analisados e sobre o qual demos o parecer. Eram modelos que foram trabalhados mediante fichas que foram apresentadas pelo Ministério.”</p>
	B1.2	S12: “Sim, claro que participei. Sim. Quer em termos de conselho pedagógico, quer em termos, depois, de uma comissão que se organizou, designada pelo próprio conselho pedagógico para fazer esse trabalho. Sim”.
	B1.3	S1: “Não. No fim de estarem elaborados podíamos dar opinião, mas nada foi alterado, entretanto”.

		<p>S1: "Foram ouvidos e deram alguns pareceres. E, agora, também não posso dizer se foi algum parâmetro alterado ou não".</p> <p>S3: "Apareciam os documentos e nós discutíamos em grupo. Chegavam aos grupos, mas o que foi decidido não foi o que foi decidido nos grupos. Nós apresentámos várias propostas, várias fichas dos departamentos, mas depois os instrumentos internos foi mesmo o Pedagógico que decidiu, apesar dos grupos estarem lá representados, mas não coincidia, na maior parte das vezes, com o que nós tínhamos; era mais de acordo com o que vinha do Ministério".</p> <p>S4: "Não. Este grupo de trabalho produziu os instrumentos e foram levados, em primeira mão, como uma proposta de trabalho ao pedagógico e depois esses mesmos instrumentos desceram novamente aos diversos departamentos para os professores tomarem conhecimento, pronunciarem-se e até apresentarem qualquer sugestão, se caso o entendessem".</p> <p>S6: "Participámos. Portanto, a Escola participou, não é? Os documentos foram chegando, os modelos do Ministério, depois foram repensados, foram analisados. Se me perguntar: viveu intensamente esse processo? Não, não. Sinceramente não. Dei a minha opinião mas não vivi, se calhar, de uma forma tão intensa como outros colegas viveram, não é?"</p> <p>S9: "Sim, mas não fiz muita questão de me integrar. Não. Não participei, não participei."</p> <p>S10: "Na elaboração, quer dizer, sim. Na elaboração porque os documentos iam ao departamento, depois havia uma comissão que ia organizando a documentação de acordo com as indicações do departamento. É. No fundo participei indiretamente, participei".</p> <p>S13: "Sim. Participámos porque normalmente desciam aos departamentos e Subdepartamentos e eram discutidos, eram dadas sugestões".</p> <p>S14: "Pouca coisa. Só no final dar um parecer sobre as fichas, algum erro a detetar. De resto, não."</p> <p>S14: "Foram os coordenadores, os titulares. Porque eu só fui nomeada lá para março e já as fichas estavam quase todas feitas. Foi mesmo só uma análise das fichas."</p>
B2	B2.1	S9: "Na altura, tive. A nível de percentagens, não a nível de números. Disseram-me que havia, já não me recorde, sou sincera, que havia X por cento que poderia ter Excelente, outros Muito Bom. Deram a conhecer, deram."
	B2.2	<p>S2: "Eu não sabia disso. Não, não sabia."</p> <p>S8: "Não sei. Não me foi dito a mim, quantas quotas é que existiam no Agrupamento."</p> <p>S13: "Não. Mas isso, se calhar, foi minha causa. Aí eu não me informei sobre isso. Não me informei, não sei."</p>
	B2.3	E12: Não, não chegámos a esgotar. Ficou, ficaram... não, não ficaram esgotadas, mas próximo disso.
	B2.4	<p>S2: "Não sabia que o Agrupamento não tinha esgotado as quotas. Não sabia disso."</p> <p>S3: "Isso não sei..."</p> <p>S13: Se esgotou as quotas? Não sei. Não sei. Sinceramente, não sei."</p> <p>S14: "Não sei. Eu depois, entretanto, mudei de escola. Honestamente, não sei."</p>
B3	B3.1	<p>S2: "O que acontece muito é que os documentos do Ministério, os que se dizem elucidativos, que se dizem para nos ajudar a fazer o que eles querem que nós façamos, não o são efetivamente, não o são. E, portanto, em vez de serem coisas claras, objetivas, dão azo a interpretações, imensas interpretações. Ora, para fazer documentos de avaliação em que nós temos que chegar a uma objetividade para sermos justos, não é a partir de documentos destes, que não são objetivos, são dissertações e é difícil realizar documentos, não é? [...] Todos sabemos disso, que quanto mais vago é, quanto mais lato é, mais interpretações pode ter, mais leituras pode ter. Portanto, numa avaliação as coisas têm que ser objetivas e claras para a pessoa que vai avaliar, se não a própria pessoa, muitas vezes, deixa de avaliar com justiça para ela própria não correr riscos, não é? Para ela própria não correr riscos a nível da sua própria profissão".</p> <p>S2: "Dentro da falta de objetividade que nos foi cedida pelos documentos do Ministério, eu acho que até fizemos uns documentos razoáveis. Isto porque nós, alguns de nós que estávamos no grupo, insistimos muito no repensar constante, no avaliar tudo, todas as consequências da aplicação. E houve um lema... E eu digo isto porque, com toda a sinceridade, nós procurámos proteger-nos a nós próprios. Porque se nós fizéssemos documentos baseados nas nossas ideias, nós sempre seríamos atacados pelos outros colegas, que fomos, não é? Eles não estavam no processo, não sabiam como é que aquilo dava. Portanto, procurámos sempre não nos</p>

	<p>desviarmos muito daquilo que o Ministério tinha imposto, não é? Fizemos desdobramentos dos vários itens, foi por aí que nós fomos. Porque era a única solução”.</p> <p>S5: A maior dificuldade? Portanto, a maior dificuldade foi no princípio. Como não havia indicações claras e precisas, portanto, andou aí em <i>stand by</i> durante uma determinada altura em que ninguém se entendia. Saía uma coisa e depois passados uns dias saía outra. Portanto, esse período acho que foi o período de maior dificuldade. E depois quando saiu ainda não foram normas claras e precisas. Havia uma segunda interpretação, uma escola fazia de uma maneira, outra de outra maneira...foi o período, vá lá, de maior dificuldade”.</p> <p>S7: “Eu acho que todos os professores ou avaliadores, os formadores, todos os agentes do ensino sentiram muita dificuldade porque era uma coisa nova. Portanto, não sabíamos bem o que é que devia sair dali.”</p> <p>S10: “Depois é assim: uma escola faz assim, outra escola já é de outra maneira. Mas também penso que isto se deveu, também, à falta de formação que veio do Ministério pois as diretrizes não foram bem transmitidas. Perdeu-se um bocado esse fio condutor.”</p> <p>S13: “E então o conhecimento profundo das coisas foi muito lento e muito difícil. Tudo feito assim um bocadinho à pressa. No princípio, havia aulas observadas; depois já não havia; depois já só houve no fim. Depois houve aquela medida, que parece que salvou a vida a muita gente, que nem toda a gente tinha que ser avaliada neste aspeto, era só quem queria, e ouvi muitos “uff” de alívio porque assim já não tinham que ser avaliados nesse aspeto”.</p>
B3.2	<p>S1: “Cumpru o plano de aula? Não. Simplesmente porque só tinha dois itens: ou cumpriu ou não cumpriu. E só porque se falhou em dois itens acho simplista demais o facto de cumpriu ou não cumpriu o plano”.</p> <p>S2: “A elaboração de documentos que o que se pretende é que seja uma avaliação de professores como é que pode haver diferenciação a nível nacional. Portanto, tem que haver uma uniformização. Quanto a mim, o Ministério não quis ter esse trabalho, porque o próprio Ministério não sabia fazer isso”.</p> <p>S8: “Não. Os instrumentos não foram, de maneira nenhuma, mais corretos. Até porque para o instrumento ser válido deveria ser criado e depois testado e, só depois, aplicado. Não foi o caso. Portanto, ele foi criado e foi logo aplicado. E só depois quando estávamos a aplicar é que vimos os erros e já não se pode remediar, não é?”</p> <p>S8: “A principal dificuldade foi a existência de itens que eram um bocado abstratos, dependia da interpretação de cada avaliador. Havia avaliadores que interpretavam de uma forma, outros de outra. Portanto, havia itens que eram muito subjetivos e que dependia de cada avaliador.”</p> <p>S11: “A uniformização de todo o material, de todos os instrumentos de avaliação. Foi complicado chegar-se a um consenso; foi complicado chegar-se a uma referência dos diferentes níveis da avaliação de desempenho, desde o Insuficiente até ao Excelente, enquadrar por itens e posso lembrar que seriam uns quarenta e oito itens a ser avaliados. Era complicado conseguir estabelecer um parâmetro que fosse muito esclarecedor sobre porque é que eu dei Muito Bom, porque é que eu dou Bom ou porque é que eu dou Excelente. E sabendo nós que estava ao critério de cada escola. Ora, estando ao critério de cada escola, de cada Agrupamento, o que é que isso vai implicar? Vai implicar que um critério que eu posso aqui utilizar para o Muito Bom pode não ser, ou até ser, baixo ou igual ou alto em relação a outras escolas. Isso multiplicado por todos os estabelecimentos de ensino do país veja a discrepância que muitas vezes pode chegar a atribuição de um Bom ou de um Muito Bom. Se calhar há professores que tiveram Bom numa escola e eram Excelentes noutra.”</p> <p>S12: “As principais dificuldades? Foram a construção das fichas. Essa foi a principal dificuldade. Porque não havia orientações precisas. E, no meu entendimento, devia haver um tronco comum nacional das fichas. Tínhamos que fazer quase tudo do princípio, estabelecer os diversos patamares para corresponder a cada atribuição ou a cada nota que se ia dar, que correspondesse depois ao Muito Bom ou ao Excelente, etc. Portanto, houve dificuldade aí. Nós tínhamos a ficha, cada parâmetro tinha para aí sete itens, não é? E depois, construir cada item de forma a que ele fosse tão preciso que não fosse suscetível de ser reclamado, isto é muito difícil de fazer. Este é que é o ponto fundamental”.</p> <p>S13: “As dificuldades foram o desconhecimento do processo todo e depois a criação de documentos e desses parâmetros todos para poder avaliar. É. Foi difícil e é muito difícil chegar a ideais. E depois há outra coisa: a forma como foram avaliados estes parâmetros e os documentos que foram utilizados na minha escola, não</p>

		<p>foram, se calhar, iguais no país todo e isso cria uma subjetividade bastante grande e cria desequilíbrios na avaliação.</p> <p>S14: "Acho que foi mesmo criar os materiais. Acho que houve muita dificuldade. Eu não estive nessa parte porque eu só fui nomeada em março, estávamos a três meses. Praticamente só avaliei as aulas no terceiro período. Agora, sei que os meus colegas tiveram muita dificuldade na criação dos materiais de avaliação. Havia muitas dúvidas, as pessoas não tinham a certeza se era aquilo, se não era, e foi um bocadinho "às cegas".</p>
	B3.3	<p>S3: "Inicialmente, vi muita gente, pelo menos os avaliadores, um bocado saturados com aquelas leis que saíram todas, papéis, papéis em cima de papéis [...] E acho que foi muita insegurança".</p> <p>S10: "A maior dificuldade foi perder-se muito tempo com a documentação. Também para quem organizou aqueles itens todos, não foi fácil, era muito papel".</p>
	B3.4	<p>S2: "É curioso que, portanto, eu não tenho nada a esconder e é preciso que se saiba isto, que num primeiro impacto as pessoas, mesmo algumas envolvidas na avaliação, achavam que devíamos fazer documentos de modo a que todos os professores tivessem Excelente. E então, dentro do próprio grupo, houve um boicote. É isso que eu quero frisar: houve pessoas que tentaram boicotar esse documento dizendo que a todos deveria ser dado, dizendo não, dizendo entre aspas, não é? Estava subjacente. No intuito de se dar Excelente a toda a gente. Ora, era um documento paupérrimo, extremamente mal elaborado e apareceu depois do nosso já ter sido aprovado. Portanto, houve imensa fricção, muita fricção mesmo".</p> <p>S4: "Portanto, eu acho que as pessoas não estavam preparadas. Não estavam preparadas inclusivamente para, para avaliar colegas. E todos nós sabemos que isto é um processo que cria sempre determinados melindres, porque é um processo que não assenta em princípios que sejam sólidos, quer dizer, deixar ao critério de cada escola elaborar determinados instrumentos, não dar formação às pessoas que vão desempenhar essas tarefas. Eu acho que é tudo assim feito um pouco em "cima do joelho".</p> <p>S6: "Eu penso que as dificuldades têm a ver, basicamente, na relação entre os colegas. Eu penso que foi por aí. Algum mal-estar, que se criou entre alguns colegas. Penso que sim. E atenção que eu, se calhar, posso estar a dar uma imagem de que somente os avaliados, os observados, são os coitadinhos. Mas, eu reconheço que para os próprios avaliadores também não foi tarefa fácil, de forma nenhuma. De um momento para o outro era dizerem-me a mim, vai avaliar o colega... Não é fácil. Se calhar, se me perguntar qual era o papel que eu prefiro, preferiria estar no papel de avaliada do que avaliadora. [...] Por aquilo que observei, o que correu menos bem, foi exatamente, na relação entre pares".</p> <p>S9: "Eu acho que foi a nível de recursos humanos, talvez. Porque é assim: quem me foi avaliar tinha uma turma, não é? E depois eles tiveram que gerir muito bem, ou seja, tu vais avaliar, vais ter que ter aqui uma redução qualquer, num sítio qualquer. E quem é que vai ficar com o grupo turma, não é? [...] Mas, depois ficou tudo assegurado, correu tudo bem".</p>



**Grelha 3**

Domínio C: Carreira docente e professores titulares						
Categoria	Código	Subcategoria	Entrevistas	Nº.	Entrevistados considerados	Questões do questionário
Divisão da Carreira	<b>C1</b>	C1.1	Concordância	S6;	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
		C1.2	Discordância	S1; S2; S3; S4; S5; S7; S8; S9; S10; S11; S12; S13; S14;	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
Critérios de acesso	<b>C2</b>	C2.1	Injustiça nos critérios de acesso	S2; S6; S7; S11;	4 (2ACT + 1AT + 1AV)	10 11 22
		C2.2	Regra geral, os professores titulares não eram os mais qualificados, com mais experiência e formação.	S2; S3; S5; S6; S7; S8; S9; S10; S12; S13; S14;	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
Professor titular e função avaliativa	<b>C3</b>	C3.1	Concordância	S10;	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	23
		C3.2	Discordância	S1; S2; S3; S4; S5; S6; S8; S9; S12; S13; S14;	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
		C3.3	Falta de preparação para avaliar	S2; S5; S7; S8;	4 ?	

(siglas: **ACT** = Avaliador Coordenador Titular; **AT**= Avaliador Titular; **ACS**= Avaliador em Comissão de Serviço; **D**= Diretor; **CCA**= Comissão de Coordenação da Avaliação; **AV**= Avaliados)

**Grelha 3.1 – Carreira docente e professores titulares – Evidências**

Cat	Subc	Evidências
<b>C1</b>	C1.1	S6: “É assim: eu até posso concordar com a divisão. Não concordo é como foi atribuída essa divisão. Porque, evidentemente que nós nas escolas, todos nós sabemos que temos pessoas que têm um determinado tempo de serviço, outras têm mais e, evidentemente, que não se pode pedir a um docente que tem cinco anos de serviço o mesmo tipo de responsabilidades que se pede a um que tenha vinte. Se não, alguma coisa estaria mal, não é? Se se atribui a categoria de Professor Titular a um professor que tem experiência, e se essa experiência depois lhe vai ser exigida nas práticas, eu não tenho nada contra. [...] Agora, não me repugna haver professores, chame-se-lhes Titular ou chame-se outra coisa qualquer que, devido ao tempo de serviço que têm, tenham outro tipo de obrigações que os professores que estão há muito menos tempo na carreira têm, como é evidente, mas isso em todas as profissões, e esta não pode ser, não pode ser uma exceção.”
	C1.2	S1: “Não. Continuo a achar que o professor titular só porque tem mais anos de serviço, continuo a achar que o professor avaliador só porque tem mais anos de serviço, não será, com certeza, o melhor profissional ou o excelente professor [...] Portanto, não estou de acordo com essa divisão da carreira. S2: “Se o problema já existia, a existência de titulares foi, realmente, a maior aberração que se fez no ensino desde que eu, desde que eu leciono. Dou aulas há vinte e cinco anos e, como a minha mãe era professora, eu também sei alguma coisa do ensino antes disso. Portanto, não, não teve cabimento nenhum. Isto foi realmente uma divisão entre os professores”. S2: “Não, não concordo de forma alguma. E divido isto em duas partes: não concordo porque, ainda assim, nós, na Função Pública, éramos uma área, a educação, em que havia algumas amizades, havia um certo amor à camisola, havia a carolice, fazer coisas por carolice, havia imensa gente com vocação para professores. Isto desvirtuou tudo. Isto é a primeira parte. A segunda parte que eu não concordo foi porque criou mau ambiente”. S2: “Foi uma injustiça muito grande”. S3: “Ora, isso é bom para alguns aqui na escola. Nós sabemos que para muitos professores isso deu um jeitão. Nós temos casos, aqui na escola, que pessoas que estavam cá como destacados ficaram cá titulares, passaram à frente de muitos colegas aqui na escola. E a criação desses cargos de professores titulares só veio fazer com que

		<p>algumas pessoas, que tinham algumas tarefas aqui na escola ficassem mais libertas porque não eram titulares. Mas não concordo com essa divisão”.</p> <p>S4: “Não, eu não concordo e ainda bem que acabou. Acho que não faz sentido absolutamente nenhum. Para as pessoas desempenharem determinados cargos não é preciso terem a categoria de professor titular. É evidente que a experiência também conta, mas eu acho que a pouco e pouco os professores, à medida que vão entrando na carreira, devem é ser chamados a desempenhar, se revelarem aptidões e capacidades, determinadas funções, independentemente do número de anos de serviço. Acho que não, não faz sentido a divisão. Somos todos professores, temos um percurso idêntico, portanto, não faz sentido. Para mim, não faz sentido”.</p> <p>S5: “Não. Não. Não tinha o mínimo de lógica. Portanto, pessoas por ocuparem determinados cargos nos últimos sete anos eram titulares e outras não. Portanto, a divisão em si não era justa. Porque o trabalho era, por assim dizer, o mesmo, portanto, e não tinha lógica essa divisão só por ocupar determinados cargos. Não.”</p> <p>S7: “Não, também não. Também houve conflitos nas escolas porque todos nós somos professores, não é? Todos trabalhamos com o mesmo fim e houve professores titulares que tiveram o privilégio de ter, por exemplo, estagiários ou que desempenharam outros cargos e, nessa altura, passaram à frente dos colegas que tinham mais tempo de serviço. Embora eu também tivesse sido. Também fui beneficiada por isso.”</p> <p>S8: “De maneira nenhuma.”</p> <p>S9: “Claro que não, como é lógico. Não, claro que não, porque eu acho que isso era estar a dizer que, lá porque uma colega tem mais x tempo de serviço ou mais pontos, será melhor profissional do que eu que, se calhar, terei menos. Não. Não concordo, de todo. Antes pelo contrário. Todos nós desenvolvemos um trabalho que se vê, não é? E que se sente no final de cada ano, não é? Isso é notório, porque há sempre um feedback, há sempre um comentário dos pais. Não. Não há professores de primeira nem professores de segunda. Não.”</p> <p>S10: “Mais uma injustiça que apareceu. Por exemplo, não mexeu comigo porque eu não tinha as condições para titular, na altura, mas veio criar muita, muita divisão na classe docente. Foi fatal. Aliás, eu penso que foi a partir daí, dessa divisão, que tudo depois correu mal também na parte da avaliação dos professores. Porquê? Quem nos avaliou foi um titular. Portanto, para todos os efeitos foram os professores com mais anos de serviço que avaliaram, mas lá por terem muitos anos de serviço não quer dizer que tenham mais experiência do que aqueles que têm menos anos de serviço, não sei se me estou a fazer entender. Porquê? Porque há muitos colegas nossos que têm muitos anos de serviço mas a dedicação ao ensino é, por exemplo, cinquenta por cento, têm cinquenta por cento noutra coisa qualquer, cá fora, têm muitos interesses. Mas há outros que é cem por cento e quem dedica cem por cento sabe o que faz porque passa a vida a trabalhar para isso”.</p> <p>S11: “Não, não concordo com essa divisão. A divisão da carreira em duas categorias visou, acima de tudo, uma economia em termos de gastos do Ministério. Mesmo que para isso tenha passado por cima da honorabilidade e da dignidade profissional que é dos professores. Não há titulares nem professores. São todos professores. É evidente que não são todos iguais. Há uns que começam agora a trabalhar, outros que têm mais experiência, outros com mais anos de serviço.”</p> <p>S12: “Não, não concordo com isso.”</p> <p>S13: “Não era. Mesmo que fosse acho que não, porque eu não senti, nos professores que eram titulares, que eles ficassem muito confortáveis, satisfeitos, pelo menos a maior parte, com o facto de terem um título diferente. Poderá ter havido algumas pessoas, se calhar, que gostaram, mas a maior parte dessas pessoas não se sentiam assim tão confortáveis por serem distinguidos dos colegas. Embora eu tenha notado em algumas pessoas, desde o momento em que passaram a ser professores titulares, uma alteração do comportamento. Até em termos de humildade houve um decréscimo de humildade e quando falavam para os colegas era de uma forma menos cooperativa e mais arrogante. Mas isso foram casos raros. Porque a maior parte das pessoas que na escola eram professores titulares não se sentiam nada confortáveis porque não gostavam da distinção. Pelo menos era o que me parecia.”</p> <p>S14: “Isso não. Até porque era muito injusto porque dependia muito da escola onde estavam. Alguns, porque estavam numa escola de cidade onde já havia muita gente com uma idade muito avançada, nunca mais subiam na vida”.</p>
	C2.1	<p>S2: “Os critérios para se chegar a titular foram completamente descabidos, nomeadamente nas situações em que pessoas que tinham sido destacadas de uma escola para outra foram obrigadas a concorrer; a algumas deu-lhe</p>

C2	<p>muito jeito, como deve entender. Uma pessoa quando pede destacamento não pede para mais longe de casa, pede para mais perto, não é? Ora, mesmo assim, foram obrigadas a concorrer a titulares na escola onde estavam destacadas. E pessoas que estavam à frente delas na carreira ficaram para trás”.</p> <p>S6: “Agora, vamos é ver como é que essa divisão foi feita. O professor estava no sítio certo, no dia certo e foi Titular. Um professor com mais tempo de serviço, mais graduado estava no sítio errado e não foi Titular. Portanto, não pode ser assim”.</p> <p>S8: “Mas concordo que houve muitas injustiças até porque nós temos professores titulares, que passaram a titulares, que estavam efetivos longe da escola e com o concurso de titulares, muita coisa foi revista e isso também deveria ser revisto, ao passarem a titulares passaram à frente de outros, e eu não posso concordar com isso. Portanto, o concurso de titulares foi o concurso mais injusto que houve, até hoje, porque houve pessoas que passaram à frente de outras que eram muito mais velhas em termos de serviço e em termos profissionais; não vamos agora dizer que eu, por exemplo, que sou titular que era o cérebro; não sou, não me considerava a mais que qualquer um dos meus colegas. Tive sorte em ter passado a titular.”</p> <p>S11: “Ora bem, já disse que não concordo com essa divisão da categoria e também não concordei muito com a forma como se chegou a esse patamar, a essa categoria, ou seja, à parametrização que foi dada para que a pontuação que era exigida para que se chegasse a estes patamares. Tanto mais que surgiram situações de professores que foram, posteriormente, recolocados na posição de titulares sem nunca terem dado aulas. Se, por um lado, era injusto eles verem-se afastados dessa categoria que não fomos nós que a impusemos, foi o Ministério que a impôs, por outro lado, era ridículo...havia dois pesos e duas medidas.”</p>
C2.2	<p>S2: “Não. Decididamente. Em alguns casos, sim, noutros, não. Mas não é a regra geral. De forma alguma.”</p> <p>S3: “Não. Acho que somos todos iguais, somos todos seres humanos. Agora que houve gente que usou o cargo para dizer que tinha mais... Mas não considero. Isso foi um concurso só para alguns, em que só alguns é que puderam concorrer e não considero. Agora que há excelentes, há. Agora que há outros que deu jeito, deu. DE forma que eu não considero isso”.</p> <p>S5: “Não. Não. Essa é uma pergunta um bocadinho difícil de responder. Não se pode ver no conjunto, mas tem que se ver caso a caso, <i>per si</i>, isolados e não no conjunto. Mas não”.</p> <p>S6: “Não. A maneira como foi atribuída a categoria de Titular, de forma nenhuma, não tem nada a ver com competência, nem nada disso.”</p> <p>S7: “Não, de forma alguma. Discordo completamente. Não.”</p> <p>S8: “Não. Os professores titulares não são, de maneira nenhuma, os mais qualificados. Como eu acabei de dizer, o facto de eu ser titular, ou o colega meu não ser titular, eu tive a sorte. Pronto, também fui uma pessoa que tive cargos, nunca os recusei. E há colegas que não tinham cargos e os recusavam. Portanto, sorte entre aspas. Mas nunca recusei cargos, aliás toda a minha vida tive cargos, desde direção de turma, coordenação, tudo, e houve colegas que os cargos não os queriam.”</p> <p>S9: “De todo, não. Podem ser professores com mais experiência, quer dizer, é como a experiência da vida, não é? Quem vive mais anos, mais experiência tem, não é? Mais saberes adquiriu, como é lógico. Mas acho que o ser melhor... Não, não. Às vezes até é pior. Quanto mais experiência, mais...Às vezes até acho que é pior. Menos paciência, menos tolerante. Por isso, não.”</p> <p>S10: “Depende da aplicação desse colega no ensino. Se se aplicar, levar aquilo como deve de ser, acho que sim, até tem lógica. Mas há casos em que essa regra nem é válida. O ter mais anos de serviço, foi o que eu disse há bocadinho, não quer dizer que seja um colega mais competente do que o que tem menos tempo de serviço. Depende da dedicação ao ensino”.</p> <p>S12: “Bom, os que acederam são pessoas que se encontravam em melhor situação na questão do tempo de serviço. Isso não quer dizer o resto, não é? Isso não quer dizer mais nada. É só porque estão com o tempo de serviço necessário para a progressão. E, portanto, é só por aí.”</p> <p>S13: “Eu acho que não. Pode também acontecer isso, mas não é regra. Não é por ser professor titular que se tem mais competência nessa área. Acho que às vezes, sem querer fazer uma crítica às pessoas, acho que às vezes até acontece o contrário. Estão mais acomodados, estão demasiado estabilizados e acabam por estar um bocadinho menos atentos às mudanças, às coisas novas. Eu via, principalmente ao nível das questões da aplicação das novas tecnologias na aula, muitas pessoas mais velhas que não dominavam e também não se</p>

		<p>preocupavam algumas em querer dominar. E nesse aspeto acho que essa regra não existe”.</p> <p>S14: “Em alguns casos eram, mas noutros não. Dependia dos departamentos, dos grupos. Talvez houvesse pessoas em certos grupos que sim. Acho que até eram. Mas noutros casos, não. Portanto, acho que os professores titulares não têm obrigatoriamente que ser avaliadores”.</p>
C3	C3.1	<p>S10: “Sim. O critério foi para esses. Quando se estabeleceram os titulares só eles podiam ter cargos de chefia. Portanto, nessa perspetiva, tudo bem. Mas com uma condição, porque se for colegas só por serem titulares e mais nada acho que não chega. Eu concordo que seja sempre um colega que esteja com mais tempo de serviço a avaliar um professor com menos anos de serviço. Mas, olhando no critério, se ele tem mais anos de serviço pressupõe-se que tenha mais pedagogia e essa pedagogia nem sempre aparece”.</p>
	C3.2	<p>S1: “Pois não. Não estou, não. Tinha que ser uma prova em que se conseguisse avaliar que aquela pessoa efetivamente pode ser avaliador”.</p> <p>S2: “Eu não concordo nada com isso. Eu fui obrigada a ser avaliadora, não é? Eu fui obrigada! Deveria haver formação para pessoas que quisessem ser avaliadores, se continuássemos, mais ou menos, neste modelo. Claro que eles não tinham tempo e queriam avaliar, não é? Queriam avaliar, portanto, não há nada como impor. Só que não se medem as consequências de uma situação destas. Impor porque é titular vai avaliar. Quanto a mim, eu acho que num futuro, ou se quiserem continuar com um sistema de avaliação idêntico, deve haver formação para avaliadores, para quem quisesse ser, e aí sim, seria quem a isso se quis submeter. Depois, claro, havia seleção”.</p> <p>S3: “Também não. E houve aqui casos, por exemplo, de pessoas que tinham menos tempo de serviço do que os colegas e foram avaliá-los; e pessoas que foram estagiários de colegas passaram a titulares e foram avaliar o antigo orientador que já o tinha avaliado, isto é, o colega que foi avaliado pelo antigo colega passou depois a avaliá-lo a ele. E há situações dessas um bocado complicadas. E como os humanos não são muito justos, por vezes, uns com os outros, isso é... eu não concordo com isso. Podia haver outros critérios”.</p> <p>S4: “Não. Eu defendo que a função avaliativa deve ser feita por colegas que, primeiramente, se disponibilizem para realizar esta atividade, esta função. Portanto, a avaliação, primeiramente, acho que deve obedecer a que as pessoas recebam formação específica para desempenhar essa tarefa. Não. Não é pelo facto do professor ser titular ou porque desempenha determinado cargo que o habilita, penso eu, que o habilita a desempenhar cabalmente essa missão. Eu defendo que os professores se possam disponibilizar, portanto, haver uma certa vontade da própria pessoa e depois receba formação específica para desempenhar essa função”.</p> <p>S5: “Não propriamente aos professores titulares, mas a avaliação em si devia ser de outros moldes, não é? E a atribuição devia ser a professores mas não propriamente titulares. Como nunca devia haver a divisão em titulares e não titulares deveriam ser outros professores e não propriamente os titulares.”</p> <p>S6: “Bastava ser titular para ser avaliador, não é? Pessoas que não tinham condições e, muitas vezes, até nem é propriamente o ter competência científica nem competência pedagógica; é que há outro tipo de competências que as pessoas têm que ter para avaliar, não é? Quando se avalia alguém, não basta dizer tu fizeste mal. É preciso saber explicar à pessoa porque é que a pessoa fez mal e isto é extremamente importante e nem toda a gente tem capacidade para o fazer. Portanto, deveria ter havido algum cuidado na atribuição do cargo de avaliador, não é?”</p> <p>S7: “Ah, não. Aí está. Mas como nessa altura, não é, só os professores titulares é que desempenhavam os cargos, automaticamente lhes foi atribuído o cargo de avaliador, entre aspas.”</p> <p>S8: “Nunca. Portanto, a avaliação nunca devia ser, para já, de professores da mesma escola.”</p> <p>S9: “Aos professores titulares? Também não. Então? Claro que não. O que é que um professor titular é a mais do que um professor de outra categoria? Não, acho que não.”</p> <p>S12: “Quer dizer, eu já não concordava com os titulares. Eu acho é que a função avaliativa me merece, também, a preocupação de entregar essa função a pessoas com mais tempo de serviço, a pessoas mais experientes. Agora, se me disser que há... isso não pode é ser taxativo, quer dizer, não pode ser só assim. Tem que haver alguma elasticidade nisto. Porque há de certeza pessoas no meio da carreira e até no início da carreira com muitas qualidades de avaliador e até seja uma pessoa equilibrada e que pondere bem, que tenha conhecimento das situações e, portanto, nem sempre uma pessoa com mais tempo de serviço é a pessoa mais capaz de desempenhar esse papel, não é?”</p> <p>S13: “Eu não sei a quem ela deve ser entregue mas a eles acho que não. Por dois motivos: porque eles ficam numa posição, acho eu, difícil, porque não têm, penso eu, mais competências do que os outros para poderem</p>

	<p>avaliar aquilo que os seus pares fazem, e depois esses pares, por sentirem que a pessoa que está a avaliar não é uma pessoa com mais competências do que eles, acho que se podem criar problemas de relacionamentos, se não forem muito elegantes e não forem muito colaborantes. No fim da avaliação feita podia haver problemas. Porque eu sei que durante o ano as coisas correram mais ou menos bem, mas depois da avaliação feita, se por acaso nós continuássemos todos na mesma Escola, não sei se o relacionamento seria o mesmo, porque a maior parte dos avaliados eu sei que saíram da escola. E se eu não tenho nada a dizer da coordenadora, nos outros casos eu acho que houve algumas coisas. E essas pessoas saíram, por acaso saíram da escola. Se lá continuassem podia haver problemas, este ano. Não sei.”</p> <p>S14: “Não. Não concordo, sequer, com a divisão. Porque eles foram titulares por um conjunto de critérios que não tinha nada a ver com a função de avaliador. Portanto, eu não concordo. Não sei, até porque havia pessoas que estavam contrariadas de ser avaliadores, não queriam. Porque não se sentiam bem nesse papel. Portanto, não concordo.”</p>
C3.3	<p>S2: “Definitivamente não estava preparada. Fiz o melhor que pude e tentei ser o mais justa possível. Refleti muito sobre aquilo que estava a avaliar, passei muitas noites a fazer isso, para ser o mais justa possível, não é?”</p> <p>S5: “Portanto, eu no meu caso, vá lá, estava e não estava, não é? Porque o meu caso é um bocadinho diferente. Porque nos últimos anos eu, como estive fora do país e era coordenador de ensino, tinha muitos professores a meu cargo onde tinha de lhes dar uma determinada nota, não é? Agora aqui, não. Minimamente preparado nestes moldes”.</p> <p>S7: “De forma alguma. Para mim foi o me tirar do sono, preocupação e ler...”</p> <p>S8: “Isso trouxe-me, como já disse, uma certa angústia. Andei doente... Era experiência que eu não queria repetir. E com isto penso que já disse tudo.”</p>

**Grelha 4**

Domínio D: Formação dos Avaliadores							
Categoria	Código		Subcategoria	Entrevistas	Nº.	Entrevistados considerados	Questões do questionário
Importância atribuída à formação	D1	D1.1	Muita Importância	S1; S2; S3; S4; S5; S6; S7; S8; S9; S10; S11; S12; S13; S14;	14	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	26
Formação ministrada aos avaliadores		D2	D2.1	Teve acesso	S2; S5; S7; S8; S11; S12; S14;	7	7 (3ACT + 2AT + 1ACS + 1D)
	D2.2		Pouca formação	S5; S8; S11; S14;	4	7 (3ACT + 2AT + 1ACS + 1D)	
	D2.3		Não ajudou os avaliadores	S2; S5; S7; S8; S14;	5	7 (3ACT + 2AT + 1ACS + 1D)	
Apreciação das competências do avaliador	D3	D3.1	Estava preparado	S11;	1	6 (3ACT + 2AT + 1 ACS)	12
		D3.2	Não estava preparado	S2; S5; S7; S14;	4	6 (3ACT + 2AT + 1 ACS)	

(Siglas: **ACT** = Avaliador Coordenador Titular; **AT**= Avaliador Titular; **ACS**= Avaliador em Comissão de Serviço; **D**= Diretor; **CCA**= Comissão de Coordenação da Avaliação; **AV**= Avaliados)

**Grelha 4.1 - Formação dos Avaliadores - Evidências**

Cat.	Subc.	Evidências
D1	D1.1	<p>S1: "Toda. Tem que ser mesmo bem formado, tem que se ver a formação do professor até aquele momento, tinha que se avaliar muito, muito bem".</p> <p>S2: "Ah, muita importância, sem dúvida. Têm que ser pessoas com muita formação, mesmo a nível humano. Tem que se ter em conta, também. Isso está subjacente mas às vezes não é assim, a ética profissional. Têm que ser pessoas muito competentes, mesmo".</p> <p>S3: "É importante, é importantíssimo ter e, se calhar, nem toda a gente mesmo com formação. [...] "Pronto, eu respeito e acho que têm que ter formação e, se calhar, ainda muito mais formação do que a que tinham que ter. Não é por aí, por uma ação ou duas de formação que vão ser avaliadores e é preciso ter algum perfil também para isso, para além da formação."</p> <p>S4: A pessoa que queira desempenhar cabalmente essa missão de avaliador, eu acho que tem que ter formação e tem que ter uma predisposição interna.</p> <p>S5: Muita importância. Portanto, se na verdade é um avaliador pois tem que ter formação para poder ser avaliador. Essa formação é imprescindível".</p> <p>S6: "Imensa, imensa. Para se ser avaliador, é preciso saber. Saber avaliar a componente científica, pedagógica, mas depois também há uma componente humana que é extremamente importante E eu acho que, neste momento, os avaliadores não estão preparados para isso, não é? E isso pode prejudicar, se calhar, o processo de avaliação. E a avaliação a continuar nestes moldes ou em outros, eu acho que deve haver, de facto, uma preparação para os avaliadores, para os futuros avaliadores, acho que sim. Acho que se lhes deve dar uma formação e instrumentos para eles poderem, de uma forma o mais justa e honesta possível, avaliar. Isto tanto quanto a avaliação pode ser justa e honesta, não é? Possam depois fazer o seu trabalho sem mazelas, sem sequelas de maior."</p> <p>S7: "Sim, sim, sim. Sem dúvida que sim. É sempre bom pelo menos têm outros horizontes, não é?"</p> <p>S8: "Sim, sim. Muito importante, é importante mesmo, mas penso que também deveria ser feita por pessoas que se disponibilizem. Se eu quero ser avaliadora, muito bem. Se eu não quero, não devo ser obrigada a."</p> <p>S9: "Claro que a formação para nós é sempre importante. Nós adquirimos sempre algum conhecimento com uma formação, não é? E eles também deveriam ter uma formação nessa área. Não é dizer: 'olha, agora vais avaliar aquele colega'. Não. Tem que haver uma formação, tem que haver uma preparação. Eu concordo com a formação."</p>

		<p>S9: “É. É muito importante.”</p> <p>S10: “É, é importantíssima. Lá está, porque, na minha opinião, o avaliador tem que ter essa componente pedagógica muito bem definida. Primeiro, tem que ser um indivíduo que também tenha uma boa preparação científica; depois, a componente pedagógica não deixa de ser importante, porque ele pode até dominar bem a Matemática, por exemplo, ser um indivíduo muito correto na forma como fala com os miúdos, mas pode faltar ali outras componentes que é o domínio das TICs, por exemplo, o domínio de outras áreas que fazem falta para depois ir avaliar o colega que está a ser avaliado”.</p> <p>S11: “A formação dos avaliadores, como em qualquer outra profissão, é importantíssima não só para avaliadores como para os professores e como para os restantes operacionais. Devem ter formação adequada e própria, isto é, eu acho que os avaliadores devem ser pessoas com creditação nessas áreas para poderem ser efetivamente aceites pelo corpo docente, como avaliadores.”</p> <p>S12: “Pois, é como em tudo. As pessoas para desempenharem seja o que for têm que ter formação. Porque se não for assim as coisas não correm bem, não é?”</p> <p>S13: “Tem que ser muito importante para eles poderem dominar tudo o que diz respeito à avaliação. Primeiro, para se defenderem a eles e, depois, para se sentirem mais serenos, porque eu senti que as pessoas que avaliavam não estavam nada serenas; apesar da formação que frequentaram não estavam seguros da forma como deviam avaliar. E é fundamental que eles, os avaliadores, se sintam seguros e depois transmitam essa segurança aos outros. Porque se o avaliador não está seguro e sente-se demasiado ansioso, é claro que quem vai ser avaliado também não tem grande confiança e às vezes não sabe muito bem como é que as coisas vão correr. E nesse aspeto, acho que a formação é extremamente importante para quem vai ser avaliador, claro.”</p> <p>S14: “Acho que é muito importante. Porque o avaliador tem que saber bem o papel que vai ter. Acho que necessita mesmo de formação para desempenhar este cargo”.</p>
D2	D2.1	<p>S2: “É assim: efetivamente o título das ações dava a entender que seria para isso. Mas o conteúdo em si, em nenhuma delas nos ensinaram a avaliar. Portanto, eu tenho os documentos até que nos entregaram na avaliação, nessas formações, em nenhuma delas nos foi dito como devíamos avaliar, não nos foi dado um exemplo de como avaliar”.</p> <p>S5: “Uma pequenina Formação.”</p> <p>S7: “... a formação que tive nós vínhamos de lá baralhados...”</p> <p>S8: “Tive alguma, não muita.”</p> <p>S11: “Sim.”</p> <p>S12: “Pois é o que eu lhe disse, quer dizer, tive mas um bocadinho depois do processo estar iniciado. Mas tive, tive.”</p> <p>S14: “Uma ação de formação. Uma ação de formação que honestamente ficámos muito em dúvida, foi muito teórica, muito...”</p>
	D2.2	<p>S5: “Uma pequenina formação. Tive uma formação extremamente rápida e, não quero mentir, foi uma tarde. Portanto, muito, muito, mas muito rápida. Houve formação mas não foi, quanto a mim, uma formação de qualidade. Não, de maneira nenhuma”.</p> <p>S8: “Tive alguma, não muita.”</p> <p>S11: “Houve uma ação de formação para avaliadores, creio que com dez horas, que é manifestamente insuficiente porquanto ali apenas se foram esclarecendo alguns pormenores relativamente à legislação, relativamente à função e relativamente a alguns aspetos inerentes ao preenchimento dos objetivos individuais e às fichas, portanto, a todas as grelhas que deveríamos preencher. Foi manifestamente insuficiente.”</p> <p>S14: “Uma ação de formação. Uma ação de formação que, honestamente, ficámos muito em dúvida...”</p>
	D2.3	<p>S2: “[...]em nenhuma delas nos foi dito como devíamos avaliar, não nos foi dado um exemplo de como avaliar. Imaginemos que um avaliador ia dar um exemplo. Nunca tivemos isso. Portanto, fomos alertados muitas vezes para fazermos uma avaliação reflexiva e com a preocupação de falar com o colega, formativa. Mas aí, lá está, se tem que ser formativa a pessoa que está a avaliar tem que ter formação para poder formar, não é? Para isso somos alertados, alertados várias vezes. Agora, um caso específico, até porque eu acho que era impossível eles darem um exemplo desses porque os documentos de avaliação eram díspares de escola para escola. Portanto, eles iam-se basear em qual dos documentos, não é? Acho que isto foi uma grande falha</p>

		<p>realmente. A vários níveis".</p> <p>S5: "Não. Foi bom no sentido em que vários avaliadores se encontraram e... Agora, a ação em si, não. Não".</p> <p>S7: "Toda a formação que tive achei que vinha de lá vazia."</p> <p>S7: "A formação que tive, nós vínhamos de lá baralhados, confusos, porque nós queríamos respostas e não as tínhamos. Assim como quem dava a formação, os formadores, também não, não sabiam mais porque estava tudo... um processo muito enevoado. O que é certo é que ele teve que se fazer e tentámos fazer o melhor possível."</p> <p>S8: "Não. Considero que a formação que tive não foi suficiente. Precisava de muito mais. A que me foi disponibilizada, eu fui, mas isso para mim foi só um começo e não foi o suficiente."</p> <p>S14: "Pronto. Não foi muito objetiva, ficámos todos com as mesmas dúvidas com que entrámos, saímos com as mesmas dúvidas, praticamente. Não serviu de muito."</p>
<b>D3</b>	D3.1	<p>S11: "Ora bem, precisamos de ver primeiro o que é estar preparado para a função de avaliadores. Portanto, não havia um quadro de referência que definisse exatamente quais eram os perfis para a função desse avaliador. Aquilo que veio foi apenas para o professor titular, o coordenador de departamento. Ora isso não define exatamente as funções de avaliador. Em muitos Regulamentos Internos nem sequer estava as competências dos coordenadores ou dos professores titulares, essa função. Portanto, exerceram-na fora dos regulamentos próprios e apenas por normativos que vieram regulamentar essa função dos titulares. No meu caso particular ,eu já tinha feito supervisão educativa num protocolo com outras entidades do ensino superior e, portanto, tive um grupo de estagiários, por diversas vezes, e já tinha bastante experiência nesse sentido. Daí não ter sido muito difícil exercer essa função. De qualquer forma, sei que houve colegas que tiveram muita dificuldade em exercer a função da avaliação."</p>
	D3.2	<p>S2: "Definitivamente não estava preparada. Fiz o melhor que pude e tentei ser o mais justa possível, portanto, refletir muito sobre aquilo que estava a avaliar. Passei muitas noites a fazer isso, para ser o mais justa possível, não é?"</p> <p>S5: "Portanto, eu no meu caso, vá lá, estava e não estava, não é? Porque o meu caso é um bocadinho diferente. Porque nos últimos anos, eu como estive fora do País e era coordenador de ensino, tinha muitos professores em meu cargo onde tinha que lhes dar uma determinada nota, não é? Agora aqui, não. Minimamente preparado nestes moldes".</p> <p>S7: "De forma alguma. Para mim foi tirar-me do sono, preocupação e ler..."</p> <p>S14: "Não, não. Não estava. Não estava."</p>



**Grelha 5**

Domínio E: Observação de aulas e avaliação de desempenho							
Categoria	Código		Subcategoria	Entrevistas	Nº.	Entrevistados considerados	Questões do questionário
Preparação das aulas observadas	E1	E1.1	Foram preparadas pelo avaliado	S1; S3; S5; S6; S14;	4	12 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 6AV)	16
		E1.2	Foram preparadas em conjunto – avaliador e avaliado	S2; S7; S13;	3	12 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 6AV)	
Observação das aulas	E2	E2.1	Decorreu com normalidade	S1; S2; S3; S5; S6; S7; S8; S9; S10;	9	12 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 6AV)	
Perceção sobre a observação das aulas no processo de ADD	E3	E3.1	Estava preparado	S1; S3; S6; S9; S13;	5	6 (6AV)	
		E3.2	Não é tarefa fácil	S10	1	6 (6AV)	
		E3.3	Parâmetro importante	S1; S6; S10; S13;	4	6 (6AV)	
		E3.4	Parâmetro não importante	S3; S9;	2	6 (6AV)	
Apreciação, pelo avaliador, da aula observada.	E4	E4.1	Reunião entre avaliador e avaliado	S1; S3; S5; S7; S8; S9; S10; S11; S14;	9	12 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 6AV)	13
		E4.2	Foram dadas sugestões construtivas	S1	1	12 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 6AV)	
		E4.3	Só foram feitas críticas ao trabalho desenvolvido	S10;	1	12 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 6AV)	
							8
							14

(Siglas: **ACT** = Avaliador Coordenador Titular; **AT**= Avaliador Titular; **ACS**= Avaliador em Comissão de Serviço; **D**= Diretor; **CCA**= Comissão de Coordenação da Avaliação; **AV**= Avaliados)

**Grelha 5.1 - Observação de aulas e avaliação de desempenho – Evidências**

Cat.	Subc.	Evidências
<b>E1</b>	E1.1	<p>S1: “Até porque eu não podia dar muitas opiniões porque, se não, havia o item que era ‘inovação’, e então se ele ia dar uma opinião sobre qualquer material que eu fosse utilizar podia estar a alterar esse item e então não falámos. Sobre a aula não falámos”.</p> <p>S1: “Não, não houve. Foi minha responsabilidade”.</p> <p>S3: “Eu, com ela, só acertei as aulas assistidas. Foram duas aulas e acertámos só no dia tal e a turma. Depois de assistir às aulas reunimos no final de cada aula.”</p> <p>S5: “Foi feito pelo avaliado, mas apresentou, previamente, ao avaliador que, no meu caso, concordei”.</p> <p>S6: “A preparação das aulas preparei-as eu recorrendo aos meus conhecimentos, recorrendo à minha experiência como orientadora de estágio que me valeu bastante nesta altura, não é?”</p> <p>S14: “Eu reuni e preparei-me com os outros colegas titulares. Depois combinámos o dia em que ia assistir às aulas, entregou-me o plano de aula e, pronto, foi assim mais ou menos. Porque também tivemos praticamente um mês e meio para fazer isso, foi mesmo assim tudo a correr.”</p>
	E1.2	<p>S2: “A preparação da aula era da incumbência do avaliando, não é? Embora me tenha pedido algumas opiniões e eu tenha dado. Aliás porque eu tê-lo-ia feito, de qualquer das formas, na avaliação formativa, mas ele pediu algumas opiniões, poucas também porque seria da responsabilidade dele. Depois, no final, como estava previsto, nós tínhamos uma troca de impressões e aí eu falava com ele como colega, logicamente, não é?”</p> <p>S7: “E tentei até ajudar os colegas já que eram tão poucos e iam ter a oportunidade de ter uma nota melhor. Portanto, previamente reuni-me com eles e analisámos o plano de aula. Portanto, além de ser avaliadora, tentei ser uma amiga, não é, um ombro amigo. E, não tive problema nenhum com as notas que atribuí.”</p>

		<p>S13: “Nós fazíamos encontros com alguma regularidade porque a minha avaliadora foi assistir a mais do que uma aula, duas, acho que sim, e nós íamo-nos encontrando regularmente para todo o processo antes da aula. Agora a regularidade, não sei. Não sei se era de semana a semana. Eu ia-lhe apresentando, ia discutindo, ia conversando com ela e, depois, no fim, ela também me pediu material e eu também deixei o material, disponibilizei o material. Foram feitos esses encontros para planejar, para definir datas, para definir horários, para organizar as aulas, etc. Foi, nesse aspeto, foram as alturas em que mais lidei com a coordenadora, com a avaliadora, neste caso.”</p>
E2	E2.1	<p>S1: “Foi um processo tão natural, tão normal que apenas estava uma pessoa a mais na minha aula, e eu dei a minha aula normalmente como faço dia-a-dia. Não houve assim nenhum momento. Não houve nada de especial”.</p> <p>S2: “Durante o momento de avaliação, na sala de aula, tentei até quase participar, não é participar é que as crianças não ficassem inibidas com a minha presença; sentei-me, até, numa das mesas para não tornar a coisa muito formal. E houve sempre uma boa relação entre nós porque já vinha de trás, também. O que não aconteceu em todos os casos, não é? De outras pessoas que eu ouvi falar. E, portanto, nesse aspeto correu bem”.</p> <p>S3: “A minha postura na aula não alterou nada, nada, nada nesse sentido.”</p> <p>S5: “[...] portanto, houve uma boa relação. Em termos profissionais e pessoais.”</p> <p>S6: “A observação. O avaliador foi ver as minhas aulas, blocos de quarenta e cinco minutos, se não estou em erro, e foi uma pessoa que assistiu à aula, participou na aula inclusivamente, com as suas expressões, com a sua postura, foi uma forma de participar e foi assim que aconteceu.”</p> <p>S7: “Depois ao deparar-me com as aulas assistidas, foi mais fácil. Conhecia os colegas, estávamos à vontade. Foi mais fácil eu avaliá-los porque eram aqueles parâmetros, e, portanto, nós aí não tínhamos que fugir.”</p> <p>S7: “mas depois descontrai e até houve partes de aula que eu também ajudei os colegas. Portanto, houve uma interação e até mesmo os próprios alunos sentiram mais à vontade.”</p> <p>S8: “Eu, como avaliadora, estava extremamente nervosa na primeira aula. Estava eu mais nervosa do que eles. Mas penso que correu bem porque eles estavam à vontade, como disse, estava eu mais nervosa do que eles.”</p> <p>S9: “Eu trabalhei. Esqueci-me que estava ali uma pessoa estranha na minha sala, dentro da sala de aula. Esqueci-me e dei a aula normalmente. Fiz as coisas normalmente.”</p> <p>S10: “Normalmente. Aí achei que não houve problema nenhum.”</p>
E3	E3.1	<p>S1: “Estava. Não mudei uma vírgula do meu processo de docente, até então. Fiz exatamente tudo da mesma maneira que fiz até hoje e por isso eu acho que quem não tinha medo de ser avaliado, foi”.</p> <p>S3: Estava. Estava, nunca tive problemas nesse sentido. Eu tenho vinte anos de ensino, estou efetivo aqui nesta escola há quinze anos e só pedi para ser avaliado porque... não mudou nada. Eu desde que sou professor fazia aquelas ações de formação para mudarmos de escalão e fazia aqueles relatórios que tínhamos que entregar, de quatro em quatro anos ou de dois em dois anos, para mudarmos de escalão e sempre tive Suficiente e com duas aulas assistidas passei a ter Muito Bom. A diferença foi essa. O facto de ter duas aulas assistidas tive Muito Bom na minha avaliação. E não tive mais porque não podia ter mais, foi por isso. Enquanto que, anteriormente, nos outros dezoito ou dezanove anos de serviço, nunca passei de Suficiente na minha avaliação.”</p> <p>S6: “Estava preparada para ser avaliada, sim. Eu fui avaliada porque quis. Ninguém me obrigou, não é? O facto de não ser titular, se calhar, foi uma mola. Agora, mentalizei-me a partir do momento que deveria ser, independentemente das consequências que isso pudesse ter, mas a minha situação era uma situação que não tinha escapatória. Portanto, eu iria ficar eternamente num determinado escalão sem possibilidades nenhuma de progredir. Eu agarrei-me a tudo aquilo que me ajudasse a ter uma progressão idêntica a outros colegas que poderiam ter essa progressão e que não fizeram nada para a ter. E daí que eu mentalizei-me que devia ser avaliada e depois até gostei, sinceramente até gostei desse desafio. A partir do momento em que entrei nele, acho que foi um desafio bastante salutar.”</p> <p>S9: “É assim: estava preparada porque eu limitei-me a fazer aquilo que fazia, todos os dias. Eu quando tive a presença do avaliador dentro da sala de aula, lembrei-me logo: voltei aos tempos de estágio. Eu trabalhei, esqueci-me que estava ali uma pessoa estranha na minha sala, dentro da sala de aula. Esqueci-me e dei a aula normalmente.”</p> <p>S13: “Preparei-me. Acho que sim, que estava. Conhecendo-me estava mais ou menos. Eu não conhecia</p>

		profundamente os parâmetros todos e estive durante algum tempo perdido naquilo que eu dizia há bocadinho, para perceber como é que conseguia distinguir dentro do mesmo parâmetro as várias escalas porque achava muito, muito difícil. Para ser avaliado, estava porque tinha a consciência de que estava a fazer as coisas bem e tinha a consciência tranquila e, nesse sentido, poderia ser avaliado. Acho que sim que estava.”
	E3.2	E10: “Vamos lá ver, a última vez que fui avaliado foi há vinte e tal anos, ou seja, fiz o estágio, durante o estágio fui avaliado, tive aulas assistidas, mas aquilo era uma coisa normalíssima. Depois eu formei-me, fui para o terreno trabalhar e, claro, correu tudo bem, não há problema nenhum. Fui solicitado para dar formação a professores. Formei muitos professores [...] Agora, passados vinte anos, voltar a ser avaliado não é tarefa fácil. Quer dizer, não é por ter um colega lá a ver as aulas, não é isso que me incomoda. O que me incomoda é, por exemplo, o conteúdo, é o texto que pode ferir as pessoas e é por isso que essa preparação é importantíssima. Porque se chegar ali, entrar a matar, pois aquilo então vai ser uma guerra. E aí não se pretende isso, penso eu. Acho que avaliar é ver, pelo menos, se o professor que está ali no terreno está a trabalhar com os alunos,
	E3.3	S1: “Claro. É importantíssima. Faz parte ver o professor no terreno”. S1: São muito poucas. Deve aparecer quando entender. E deve ser um processo ao longo do ano. Porque avaliar um professor em dois momentos pode viciar o resultado. Eu faço duas aulas excecionais, maravilhosamente bem executadas e as outras podem ser simplesmente umas aulas meramente normais, e, portanto, são poucos momentos e não deve dizer quando vai, deve aparecer, entra. Eu acho que antigamente já assim era. Apareciam, viam e pronto, e, é só. S6: “Pois, é importante. Quando se avalia algo é preciso ter conhecimento do que se está a avaliar, não é? E naturalmente que quando se faz, quando uma pessoa se propõe a ter aulas assistidas, observadas há uma planificação que se entrega ao professor, digamos que há um plano de aula. Uma coisa é a teoria e a outra é a prática, não é? E às vezes há teorias muito bonitas e práticas muito feias e outras vezes é o contrário, há práticas bonitas e teorias feias. Eu penso que é preciso juntar as duas coisas. E, de facto, é fundamental que o avaliador possa ver até que ponto é que há correspondência entre o que está no papel, portanto, a parte teórica, no fundo o modelo, e depois a operacionalização desse mesmo formato, desse mesmo modelo, a ver até que ponto é que coincide, ver se de facto a mente que elaborou o plano é a mesma que o põe em prática, porque muitas vezes, independentemente de ser a mesma pessoa, há pessoas que têm capacidades extraordinárias para escrever, mas depois na relação com os outros, com os alunos as coisas não funcionam tão bem, não é? E depois há o outro aspeto que para mim é fundamental na prática letiva que é viver e controlar o imprevisto. Nós numa aula estamos com vinte e tal alunos à frente, com vinte e tal personalidades e nós temos as coisas muito bem preparadas e, de repente, aquilo que está no papel pode não corresponder, não é? E acho que o professor, acho não, tenho a certeza, que o professor tem que perante uma situação que aconteça, algo inesperado, tem que saber dar respostas e acho que isso é importante e só se pode verificar, observando. Não está escrito.” S10: “É assim: eu penso que é importante. Eu acho que é importante o desempenho do professor na aula.” S13: “Penso que sim. Penso que é o mais importante, se calhar. Se calhar era tentar arranjar uma forma de fazer isso com mais regularidade. Eu sei que se criam complicações para a pessoa que é avaliada, mas, se calhar, é isso que se pretende. Que esteja mais atento e prepare melhor as aulas, que esteja mais por dentro daquilo que faz na aula. E quem faz isso todos os dias, já não tem que se preocupar.”
	E3.4	S3: Não dou grande importância a isso, acho que não é por aí. Não é por termos preparado uma aula, posso preparar duas aulas e dar as outras 140 ou 150 que nós damos nas quatro horas por semana, não é brincadeira, não é? [...] Não é por termos duas aulas observadas que vamos ter uma nota diferente daquela que realmente somos. E, nesse sentido, dou importância, mas não valorizo muito a observação de aulas porque qualquer pessoa consegue preparar duas aulas, se quiser, muito boas, muito boas. E depois, não é, no fundo preparei duas aulas, mas depois a continuidade... quem é a turma, quem são os alunos, se eles evoluíram, se foi útil não há”. S9: “Não dou muita. Sobretudo se forem marcadas. Acho que não devem ter muita importância. Se forem de surpresa como antigamente que aparecia o Inspetor... Aí acho que sim. Agora assim no modo como ela estava feita em 2008/2009, não concordo. Acho que não.”
E4	E4.1	S1: “[...] fizemos posteriormente o balanço da aula, como é que correu, o que é que correu bem e o que é que correu mal”.

	<p>S3: “E posteriormente às aulas assistidas houve aquelas reuniões para preencher uma série de papeladas e ficar a par das avaliações. E depois, no final, nada bateu certo”.</p> <p>S5: “E aquela preparação prévia do plano de aula, o que é que se pretendia, o que é que não se pretendia. E depois, as reuniões após assistir às aulas, que no meu caso houve uma boa relação”.</p> <p>S7: “e depois não tomei uma decisão sem primeiro ter uma reunião com os colegas para chegarmos, também, a um acordo. Não é bem acordo, para me sentir, também, mais segura, porque quem sou eu para avaliar outro colega. Como lhe digo decorreu, não tive qualquer tipo de reclamação, pelo contrário.”</p> <p>S8: “O principal foi no momento em que eu tinha a reunião com eles e negociava, entre aspas. Eu tinha uma reunião, conversava com eles e dizia: olha se fosses tu a avaliar, neste parâmetro, o que é que tu colocarias lá? E penso que foi isso que correu bem porque nunca me coloquei na posição de avaliador, mas sim numa posição de pessoa que estava ali tal qual como eles e que estava a tentar melhorar o processo de ensino. Nunca me vi como avaliadora. Eu, avaliadora, colocava aqui. Não. Conversava com eles. Penso que isso, para mim, foi o principal momento e que me trouxe, também, um certo alívio porque andava um bocado nervosa. Portanto, eu reunia-me com eles e colocava-lhe sempre a questão: vamos avaliar este item, vamos ver o que é que tu colocarias aqui se fosses tu. Pensei: pronto se eu colocar as questões assim penso que vai correr bem. E correu bem. A relação que tenho com eles, felizmente, é boa.”</p> <p>S9: “Foi assistir à primeira aula, lá preencheu a grelhinha dele e depois tivemos a dita reunião que eu já não me recordo quantos dias foi. Pronto, mas tivemos essa reunião em que ele deu-me o parecer dele, eu dei-lhe o meu, porque tinha que ser, não é? Tinha que fazer a minha autoavaliação. E pronto.”</p> <p>S10: “Depois houve as aulas assistidas e a reflexão posterior à aula. Seguiram-se os passos todos. Aí está correto, aí acho bem. Porque, um exemplo concreto: eu falo sempre das novas tecnologias de informação e comunicação, nas TICs. Quem vai avaliar tem que ter uma formação nessa área porque se não, não valoriza o docente se ele utilizar essas táticas na aula. Por exemplo, eu falo por mim, eu utilizei nas minhas aulas assistidas as TICs e do lado do colega que me avaliou nem houve uma referência a esse aspeto. Porquê? Porque ele também não estava devidamente preparado ou documentado para depois falar um bocado sobre isso.”</p> <p>S10: “Sim. Portanto, são as reflexões. A reflexão é o momento em que a gente fala sobre aquilo que o orientador, neste caso o professor avaliador, viu e o avaliado também vai dar a sua opinião. É isso foi feito nas reflexões.”</p> <p>S11: “Fez-se depois uma reflexão crítica sobre a atividade desenvolvida, fez-se um relatório, preencheram-se as fichas de observação e atribuiu-se a classificação que entendíamos ser a mais correta perante aquilo que nós observávamos.”</p> <p>S14: “Eu fui assistir às aulas, depois o preenchimento e a discussão da ficha, da forma como estava preenchida, a opinião dele em relação aos pontos que eu achei mais negativos e aos pontos positivos.”</p>
E4.2	<p>S1: “Segundo ele, foi excelente. Foi uma boa aula, não teve nada a apontar. Teve só um item que eu acho que a grelha de avaliação, na minha opinião, estava demasiado simplista, isto é, não se pode seguir ao rigor, e isto porque eu aprendi durante estes anos todos do meu curso, que o plano de aula não tem obrigatoriamente que ser seguido à risca, isto é, há situações externas à aula que podem alterar o plano de aula”.</p>
E4.3	<p>S10: “Pedagógica. Se fosse eu a avaliar o colega que estava do outro lado fazia referência às partes positivas, aquilo que ele faz de bem, aquilo que ele consegue dominar na sala de aula bem. Primeiro falar as coisas corretas e depois, sim senhora, os recaditos relativamente aquilo que, se calhar, não concretizou tão bem.”</p> <p>S10: “Quem está do outro lado tem que ver que somos colegas e não vamos fazer disto um campo de batalha, porque se a gente vai só fazer referência às partes negativas da aula do colega e não vê as partes positivas, entramos em pressão, começamos a sentir-nos angustiados... então as minhas aulas não prestam? Quer dizer, o colega que me avaliou é melhor do que eu e quando nós na vida pública não vimos o contrário, ou seja, nós vamos ao social e ouvimos os pais a fazer referência ao professor a, b e c que são bons e os professores b, c e d, que são os nossos avaliadores, são menos bons, acontece isso. E nota-se mais nas provas aferidas, por exemplo. Nas provas aferidas vamos ver e constata-se que os avaliadores têm turmas mais fracas, em termos percentuais, a matemática, por exemplo, do que algumas das minhas. Fico um bocadinho sentido quando colegas que são colegas como nós a dar aulas, apresentam turmas com insucessos maiores do que as minhas, por exemplo.</p>

**Grelha 6**

Domínio F: A avaliação de desempenho docente e a alteração das práticas							
Categoria	Código		Subcategoria	Entrevistas	Nº.	Entrevistados considerados	Questões do questionário
Mudança das práticas	F1	F1.1	Não houve mudanças	S3; S5; S7; S9;	4	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	20
		F1.2	Pode conduzir a mudanças	S1; S4; S5; S6; S8; S10; S11; S13; S14;	9	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
Melhoria das práticas	F2	F2.1	Mais empenho	S1; S4; S10; S11; S12; S14;	6	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	21
		F2.2	Não estimula a melhoria do trabalho docente	S2; S3; S7;	3	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	

(Siglas: **ACT** = Avaliador Coordenador Titular; **AT**= Avaliador Titular; **ACS**= Avaliador em Comissão de Serviço; **D**= Diretor; **CCA**= Comissão de Coordenação da Avaliação; **AV**= Avaliados)

**Grelha 6.1 - A avaliação de desempenho docente e a alteração das práticas - Evidências**

Cat	Subc	Evidências
F1	F1.1	<p>S3: “As coisas que estavam mal no ensino continuam mal. É assim: o que eu vejo é que as pessoas que cumpriam continuam a cumprir. Quem não cumpria, continua a baldar-se, desculpe lá dizer isto. E os que cumprem substituem os que se baldavam. Um exemplo, as aulas de substituição que nós agora temos. As faltas continuam na mesma. Que mudanças é que houve? É que as pessoas que cumpriam, que não faltavam, vão substituir essas que continuam a faltar, nos nossos dias é isso que acontece. Agora o mal está dentro do ensino, também. Penso que o mal está dentro do ensino. Agora as pessoas que, por vezes, criavam mais problemas continuam a criar. Essa é a minha opinião.”</p> <p>S5: “Em termos de melhorias pedagógicas, também acho que não. Não”.</p> <p>S7: “Não desta maneira, não é, isso não é motivação, é desmotivação. E cria essas tais intrigas e conflitos, e nós já somos uma classe tão dividida, portanto, acho que não.”</p> <p>S9: “Por isso, eu acho que não. Eu acho que não é agora uma avaliação que vai fazer com que nós sejamos mais ou menos organizados. Porque, obrigatoriamente, para nós conseguirmos trabalhar, temos que ser organizados. Porque se não, não funciona e depois geram-se outro tipo de problemas, de indisciplina, não é? Por isso não.”</p>
	F1.2	<p>S1: “Exatamente. Embora eu seja contra o sistema da avaliação, eu sou muito a favor da avaliação, porque eu acho que se deve distinguir o bom professor do excelente professor, porque eu acho que bons somos todos”.</p> <p>S4: “Sim, eu entendo que sim. Desde que a avaliação seja bem concebida, que assente naquilo que eu defendo que são situações objetivas, penso que pode contribuir, portanto, para que as pessoas acabem por se envolver mais na vida da Escola e até no seu aperfeiçoamento da parte profissional. Portanto, eu considero que seja positiva. Agora, tem que ser uma coisa bem concebida e não pode ser assim ‘de ânimo leve’ que se processa uma situação destas”.</p> <p>S4: “Eu entendo que a avaliação pode ser um processo desde que seja claro, desde que tenha regras bem definidas; pode ser um processo que pode e deve contribuir até para o desenvolvimento profissional, para o maior desempenho dos professores. Se calhar, trazer ‘mais-valias’ até para a própria escola, porque, no fundo, se calhar também acaba por envolver mais os professores na vida da escola. Portanto, pode ter benefícios. Agora, tem que ser uma coisa bem organizada, bem estruturada para depois não criar estes atritos”.</p> <p>S5: “Pode. Depende é como se faça essa avaliação. Agora, logicamente que é uma das formas para promover mudanças, sim”.</p> <p>S6: “Eu espero que sim, se não, não vale a pena. Uma pessoa anda a trabalhar, vai ser avaliada e depois fica tudo na mesma? Não vale a pena, não é? Eu parto do princípio que a avaliação pressupõe a atribuição de uma determinada nota, mas pressupõe, também, que haja uma reflexão sobre as práticas, e quando as práticas não são, de facto, as mais adequadas a mudança é necessária, se não, não vale a pena fazer mais. Mais vale estar</p>

		<p>parada e continuar na mesma, não é?”</p> <p>S6: “E, nesta perspectiva, a avaliação deve ser um contributo para alterar práticas, acho que ela deve ser utilizada, também, nesse sentido, como é evidente. Fundamentalmente nesse sentido. Se não, se é só para atribuir uma nota, a nota sabe bem quando é boa, mas não é tudo, não é? Não é tudo.”</p> <p>S8: “Penso que sim. Penso que sim. Não da forma como está.”</p> <p>S10: “Quer dizer, eu penso que sim. Portanto, acho que a avaliação de desempenho é para distinguir, dentro da nossa classe docente, os professores mais competentes dos menos competentes. Mas, como está as coisas, neste momento, e depois de eu ter passado pelo processo sentido no ano passado na escola (...), a minha atitude mudou um bocadito. Ou seja, se calhar não é esta a melhor maneira de avaliar os docentes, para distinguir o professor mais competente do menos competente.”</p> <p>S11: “Sim. Eu sou dos que concordo que a avaliação é um fator importante na carreira de qualquer profissional. Ela implica sempre um reconhecimento do trabalho de cada um, do trabalho individual e do trabalho coletivo. Todos os modelos de avaliação, quer o modelo de desempenho docente, quer modelos de desempenho de um Agrupamento, as suas posições no ranking nacionais refletem o trabalho desenvolvido na escola, com os alunos, com toda a comunidade educativa. É evidente que uma escola que apresente um bom modelo de avaliação, que seja consciente e que seja apresentado por competências devidas, só tem a beneficiar quem se submete a esse modelo de avaliação.”</p> <p>S13: “Se as pessoas encararem as coisas nesse sentido, eu penso que sim. Penso que, pela minha experiência, no trabalho em conjunto permite-nos discutir muito mais as coisas, conversar muito mais entre nós, e não viver um bocadinho um para cada lado, como se vive normalmente. Nós fazíamos os testes em conjunto, nós elaborámos aulas em conjunto, nós pensámos muitas vezes coisas em conjunto e acabámos por discutir. Não quer dizer que fosse um ‘mar de rosas’ porque houve muita coisa que não correu bem. Mas, pelo menos, novas ideias iam surgindo com mais facilidade do que estarmos aqui cada um virado para o seu lado a fazer as coisas independentemente, porque aí é mais difícil, acho eu, mudar.”</p> <p>S14: “É capaz, sim, mas, se calhar, noutros modelos.”</p>
F2	F2.1	<p>S1: “Muito mais empenho, muito menos faltas. Eu acho que foi muito bom e a escola sentiu mudanças. Por isso eu acho que a avaliação é muito bem-vinda”.</p> <p>S4: [...] provavelmente. Naquilo que eu me apercebi, é que havia, talvez, um maior entusiasmo em se inscrever em determinadas atividades no âmbito do plano de atividades. O resto, acho que não notei assim nada de especial”.</p> <p>S4: “Mas, aparentemente, podemos dizer que levou, se calhar, a que as pessoas participassem um pouco mais na vida da Escola”.</p> <p>S10: “Pode estimular. Agora, também depende de quem avalia. Porque é assim: quem vai ser avaliado e quem avalia não o pode fazer de qualquer maneira. Porque quem vai avaliar tem que ser uma pessoa que tem que ter uma formação bem específica, ou seja, não no sentido do ‘deita a baixo’, mas no sentido de corrigir o colega que precisa de ser corrigido nessa avaliação, ou seja, o professor é competente mas tira Bom, quem o avaliou deve tentar orientá-lo e não, muitas vezes, pela teoria do ‘deita a baixo’”.</p> <p>S10: “Agora tem uma coisa boa: os dois parâmetros que acabei de dizer, no início da entrevista, a assiduidade dos professores melhorou muito e o cumprimento dos programas também melhorou muito. Porque as pessoas já não têm tanta margem de manobra para faltar como faltavam antigamente. Eu fui sempre contra isso, ainda o sou hoje. Vamos às estatísticas. As estatísticas provam. Cada vez o professor falta menos.”</p> <p>S11: “A avaliação de desempenho, primeiro, porque coloca e atualiza o professor mediante os parâmetros de que ele deve ter. Isso acorda-o muitas vezes para determinadas situações que, pelos anos, pode levar à acomodação. A avaliação de desempenho acorda as pessoas para determinadas situações e, se calhar, ficam mais atentas relativamente a algumas atividades.”</p> <p>S12: “Creio que sim, creio que ainda que fosse um mau modelo, e na minha opinião não era um modelo conveniente, ele produziu alguma mudança na atitude das pessoas relativamente ao seu desempenho, em especial, no contexto de escola, de Agrupamento. Mais aí.”</p> <p>S12: “Mas, se as pessoas quiserem ter acesso a um patamar mais elevado da avaliação, têm que ser submetidas à observação de aulas e isso leva, de facto, a procurarem patamares de Excelência, não é.”</p>

		S14: "Em parte, sim. Porque, é assim: nós não tínhamos avaliação. Aquilo era estar x anos num escalão, entregar o relatório e, acho que, em certos aspetos, muita gente alterou os seus comportamentos, a nível de assiduidade. Acho que, nesse aspeto, as pessoas têm mais medo e estão a ver que, se calhar, se não se dedicarem mais à profissão, se calhar não progridem como esperavam progredir. Nesse aspeto, acho que é importante."
	F2.2	<p>S2: "Pedagógico, quanto a mim, zero. Porque a pessoa prepara aquela aula ou aquelas duas aulas e, se dominar as novas tecnologias, faz uns brilharetes. Eu não acho que dominar as novas tecnologias corresponde a ser um bom profissional, não é? Por acaso, já vi coisas feitas em PowerPoint e com uma qualidade pedagógica péssima, péssima mesmo. Portanto, eu acho que, a nível pedagógico, o professor que já era bom ou muito bom, naquele momento pôde fazer um brilharete, não é? Efetivamente, naquela aula pode ter sido uma coisa espantosa, mas dizer que isto melhora o desempenho do professor a nível de sala de aula, não. Não acho. Absolutamente".</p> <p>S2: "A avaliação, lá está, é pontual e a pessoa sabe qual é o dia que vai ser avaliado, sabe qual é a hora que vai ser avaliado e acho que isso é óbvio para toda a gente. Pode fazer um brilharete, naquele dia, se quiser, e até instruído por outras pessoas, não é? Para o momento. E depois, o resto das aulas não pôr isso em prática, como é lógico. Não acho que isso vá ajudar".</p> <p>S2: "Este modelo não foi de encontro a isso. Agora, pode ser que melhorado, logicamente. Há outros países em que a avaliação, e segundo li, segundo me informei, as coisas resultam bem, não é? Não há esta pressão".</p> <p>S3: "Não. Não porque os cumpridores, essas pessoas que são rigorosas continuam precisamente, não mudaram nada, não alteraram nada a sua postura, não alteraram. Agora, pode haver menos faltas, os professores podem... se calhar a qualidade não melhorou nada, na minha opinião, o pouco que conheço daqui, não é? Acho que não."</p> <p>S7: "Não, de forma alguma. Preocupamo-nos depois com os papéis, com as apresentações do portefólio e todas essas tretas, não é? [...] Mas de forma alguma, não é? Andamos preocupados com a sobrecarga de papéis e para que tudo pareça muito bonito como se tivéssemos a fazer um estágio, não é? E aí é que são as aulas bonitas, não é?"</p>

**Grelha 7**

Domínio G: Processo de avaliação e classificação final							
Categoria	Código		Subcategoria	Entrevistas	Nº.	Entrevistados considerados	Questões do questionário
Dificuldades sentidas pelo Diretor enquanto avaliador	G1	G1.1	A não existência da entrevista individual	S12;	1	1 (1D)	
Dificuldades sentidas pelo membro da CCA	G2	G2.1	Não houve dificuldades	S4;	1	1 (CCA)	
Dificuldades sentidas pelo Coordenador /professor titular enquanto avaliador	G3	G3.1	Falta de formação	S11;	1	5 3ACT + 2AT)	
		G3.2	Documentos / itens de avaliação	S2; S5; S8;	3	5 3ACT + 2AT)	
		G3.3	Observação das aulas	S7;	1	5 3ACT + 2AT)	
Dificuldades sentidas pelo avaliador nomeado em comissão de serviço	G4	G4.1	Análise do dossier individual do avaliado	S14;	1	1 (CCA)	
		G4.2	Falta de formação e preparação para avaliar.	S14;	1	1 (CCA)	
Maiores dificuldades sentidas pelos docentes avaliados com observação de aulas	G5	G5.1	Itens de avaliação	S13;	1	6 (6AV)	
		G5.2	Reflexão entre avaliador e avaliado	S10;	1	6 (6AV)	
		G5.3	Observação das aulas	S6; S9;	2	6 (6AV)	
		G5.4	Relações humanas	S3;	1	6 (6AV)	
		G5.5	Formação dos avaliadores	S1; S10;	2	6 (6AV)	
Atribuição da avaliação pelo professor avaliador	G6	G6.1	Concordou	S2; S5; S6; S7; S8;S9; S10; S11; S13; S14;	10	12 (3ACT+ 2AT+ 1ACS+ 6AV)	
		G6.2	Discordou	S1;	1	12 (3ACT+ 2AT+ 1ACS+ 6AV)	
		G6.3	Foi “negociada”	S8;	1	12 (3ACT+ 2AT+ 1ACS+ 6AV)	
Atribuição da nota pelo Diretor	G7	G7.1	Concordou	S6; S10;	2	13 (3ACT+ 2AT+ 1ACS+ 1AD + 6AV)	
		G7.2	Discordou	S1; S2; S3;	3	13 (3ACT+ 2AT+ 1ACS+ 1AD + 6AV)	
		G7.3	Foi alterada após manifestação de discordância pelo avaliado	S2; S12;	2	13 (3ACT+ 2AT+ 1ACS+ 1AD + 6AV)	
		G7.4	Favoreceu os “amigos”	S1;	1	13 (3ACT+ 2AT+ 1ACS+ 1AD + 6AV)	
		G7.5	Foi atribuída em função das quotas	S2; S3; S13;	3	13 (3ACT+ 2AT+ 1ACS+ 1AD + 6AV)	
		G7.6	Não recorreu da nota	S1; S3; S6; S9; S10; S13;	6	13 (3ACT+ 2AT+ 1ACS+ 1AD + 6AV)	
		G7.7	Nem todos concordaram	S12;	1	13 (3ACT+ 2AT+ 1ACS+ 1AD + 6AV)	
Avaliação pelos pais e enc. de educação	G8	G8.1	Avaliação positiva	S10	1	1 (Av)	



**Grelha 7.1 – Avaliações atribuídas e mal-estares – Evidências**

Cat.	Subc.	Evidências
<b>G1</b>	G1.1	S12: “As pessoas não concordavam, mas também não houve aquela entrevista individual que estava prevista no próprio normativo. As pessoas ficaram dispensadas disso, quer dizer, só se o requeeressem é que tinham a entrevista individual. E aí nessa entrevista é que se iria discutir um bocado a avaliação e as propostas de avaliação. Como não houve, não houve assim grande discussão. A discussão depois apareceu, como eu disse há pouco, foi naquela meia dúzia de pessoas que vieram aqui dar conta que não concordavam por causa deste motivo ou outro. Nessa entrevista há sempre aquela tomada de posição e aí as coisas, normalmente, são negociadas e chega-se a um entendimento, no final.”
	G2.1	S4: “Portanto, nós como Comissão como não houve situações de atribuição de Irregular, não tivemos qualquer constrangimento, também, nesse campo. Portanto, nós como Comissão validámos as propostas que foram apresentadas. Não havia problemas porque não havia ultrapassagem do número de quotas. Portanto, as propostas que foram entregues foram todas validadas. Não houve assim problema de maior”. S4: “Portanto, o meu trabalho foi a nível da coordenação do grupo de trabalho para elaborar os instrumentos de registo. Depois, as coisas correram normalmente e não houve complicações de maior”.
<b>G3</b>	G3.1	S11: “A maior dificuldade que eu encontrei enquanto avaliador prendeu-se com o facto de não me sentir com a acreditação que deve ter um avaliador para fazer essa função. Isto é, eu tenho licenciatura para o ensino e sinto-me responsável por aquilo que faço e sinto-me com competência nessa área. Em termos de avaliação penso que era importante que, para a exercer, tivesse acesso, querendo, a um curso de formação nessa área que me desse a competência para o exercer. Repare que hoje, na avaliação externa, por exemplo, a Inspeção são colegas nossos que saíram dos quadros das escolas, que fizeram formação na área da Inspeção e que hoje são aceites e reconhecida a sua competência nessa área porquanto eles apresentam habilitações e competências nisso.”
	G3.2	S2: “A parte mais difícil foi, efetivamente, saber que não era uma avaliação, como dizer, não é a questão de ser correta ou não. Os documentos não estavam, já por si, elaborados como deve de ser, isto é, nós fizemos o melhor, efetivamente, mas já havia todos esses antecedentes. Portanto, eu, como avaliadora, já sabia que não ia desempenhar o papel que eu achava que devia desempenhar um avaliador. Porque eu estava condicionada aos documentos que nós próprios tínhamos feito e que eu considerava que tinha sido o melhor possível. Não havia volta a dar. Portanto, eram os melhores que tínhamos conseguido, mas a minha maior dificuldade foi realmente sentir que eu poderia vir a ser injusta em função dos documentos que nós tínhamos sido obrigados a fazer.” S5: “A maior dificuldade foi no aspeto burocrático. Relatórios, mais relatórios e aquela parte preparatória de arranjar alguns instrumentos de avaliação é a parte com maior dificuldade. E depois, como é uma avaliação e é sempre subjetiva, de avaliar um colega, a dificuldade também provinha daí porque os instrumentos não eram muito precisos. Uma pessoa teve que obedecer a determinadas normas que vieram do Ministério da Educação e, com algumas delas, eu não concordava, mas tinha que as utilizar”. S8: “A maior dificuldade que encontrei, enquanto avaliadora, foi fazer a diferença entre os três. Perante a ficha que me foi dada, em que eu tinha certos itens, de cruzinhas, que dava depois uma nota... Eles eram bons professores e quando a pessoa ia preencher a folhinha, aquilo não dava Bom, mas dava Excelente. Eu considero que um professor para ser excelente tem que ter... o excelente é, tal qual a palavra diz, um professor que não pode ter falhas em nada. E penso que professores excelentes há muito poucos. E isso foi a minha dificuldade; depois de preencher os itens do processo de avaliação, quase todos eles batiam no Excelente. E aí trouxe-me uma certa angústia. Mas era o que dava.”

	G3.3	S7: "Pois, foi o processo de avaliar o colega, não é? Eu sabia que, à partida, não iria ter problemas, mas eu também fiquei angustiada, nervosa, preocupada, não é? Até porque era uma pessoa que estava ali na sala, que não me estavam habituados a ver dentro da sala de aula, sentada e, portanto, para mim também foi difícil"
<b>G4</b>	G4.1	S14: "No que eu senti mais dificuldade foi mesmo na análise do dossier individual do formando. Mas também eu não sabia bem quais eram os documentos que ele tinha que entregar mesmo. Na observação de aulas, não achei difícil porque a ficha era muito simples. Foi mais na análise do dossier individual do formando. Não sei até que ponto o que ele me entregou era suficiente, era necessário, se era só aquilo, se era mais... Enquanto que nas outras tínhamos aquelas fichas para preencher, naqueles não tínhamos o que é que era importante ele entregar. Ele entregou aquilo que ele achou necessário para provar as suas práticas pedagógicas. Mas eu, honestamente, também ninguém me informou se aquilo chegava, se não chegava. Eu fiz a minha análise, baseei-me um bocadinho no ano de estágio, vou ser honesta, e, pronto, e assim atribui a nota e preenchi a ficha. Mas foi a parte mais difícil, que eu achei."
	G4.2	S14: "Aí acho que ainda é pior, porque eu caí de "para-quedas". A única coisa que eu gostei foi mesmo da alteração do vencimento, porque se não... De resto, não. Por exemplo, eu não senti formação nenhuma. Tivemos umas ações de formação que não serviram para nada, que ficámos na mesma. Foi tentar preencher, no máximo, as fichas com aquilo que... Mas não estava minimamente preparada para a função. Eu senti isso." S14: "Não, não. Não estava. Não estava."
<b>G5</b>	G5.1	S13: "A maior dificuldade que eu encontrei foi aquela que eu já referi aqui algumas vezes. É conseguir perceber como é que se distinguem níveis dentro de cada um dos parâmetros e o que fazer para passar de um nível Muito Bom para o Excelente. Às vezes, não se consegue perceber muito bem o que é que se deve fazer em cada um dos parâmetros. Alguns são objetivos – faltas – mas, dentro de determinados parâmetros, às vezes, é complicado entender e perceber que tarefas é que se devem cumprir, que preceitos é que se devem satisfazer para poder atingir esses determinados níveis. E essa foi a principal dificuldade. Andava um bocadinho perdido, nesse aspeto."
	G5.2	S10: "Não foi feito. Exatamente. Ou seja, eu por acaso estava à espera. Não sei se isto está previsto, também, na avaliação, ou seja, quando vão atribuir o nível houvesse uma reunião minha com o coordenador e com o diretor. Tal não aconteceu. Foi tudo escrito, ou seja, também acho que deveria ter havido esse contacto, porque, ao menos, entre os intervenientes da avaliação nós podíamos dizer logo oralmente se concordava ou não concordava e até, se calhar, para quem avaliava, era melhor. Mas como todo o processo demorou, não é?" S10: "Dificuldades, quer dizer, foi só mesmo nos, foi aquela parte da reflexão. De todo o processo, a parte que acho que foi mais implacável, mais dura, digamos assim, foi a reflexão que, na minha opinião, tem que ser pedagógica, não pode ser 'deita a baixo'. Por exemplo, eu posso ser uma pessoa psicologicamente forte, consigo dar a volta por cima, como foi o caso, mas há colegas que não conseguem e vão-se abaixo. Ou seja, em vez de termos estado num processo educativo, com professores que têm o prazer de estar na Escola, temos professores que estão na Escola com medo da nota que vão receber no final do ano letivo. Quer dizer, não faz sentido. Para mim, foi mais a reflexão. Acho que a reflexão tem que ser ponderada para quem as faz."
	G5.3	S6: "Dificuldade terá sido no dia em que eu disse: 'eu quero ter as aulas observadas', porque aí, eu disse, 'vou-me expor'. Embora eu dê aulas de porta aberta, embora às vezes até convide colegas para irem assistir às aulas, embora eu faça, por vezes, aulas articuladas com outros colegas e estão lá os colegas, é diferente. É diferente a situação." S9: "Ai foi a pressão de estar mesmo a ser observada. Foi aquela ansiedade de saber que ia chegar ali um senhor e que ia observar a minha aula durante cinquenta minutos e durante cinquenta minutos ele iria tirar um parecer de tudo o resto, de todos os anos que eu já tinha de ensino, não é? E que naqueles cinquenta minutos eu iria ser avaliada por tudo aquilo que já tinha feito. É, foi essa parte. Depois dele entrar, de eu começar... Mas, aquela ansiedade da expectativa de como é que ia correr..."

		é complicado. Eu sou um bocadinho ansiosa, nesse aspeto.”
	G5.4	S3: “Acho que devemos ser humildes. Não sou muito de exigir das outras pessoas. Mas a nível de dificuldades...acho que é importante que haja diálogo. Com esta divisão da carreira, se calhar, alguém usou mais daquela postura... como tinha um cargo diferente, se calhar, a postura das pessoas mudou um bocadinho, não é? E é mais nesse sentido, é mais ao nível das relações humanas. Se calhar, ao nível da relação humana, entre as pessoas, nesse sentido, peca-se um bocadinho, não é? Por causa dessa divisão da carreira, por causa das aulas avaliadas. Na relação humana e não só. Dentro do grupo disciplinar como também na escola. É mais nesse sentido, porque, parecendo que não, criou alguma divisão.”
	G5.5	S1: “Mas a própria formação inicial dos professores avaliadores não é fidedigna, se assim eu posso chamar. Portanto, ser avaliado por alguém que fez um complemento de formação, que não fala o mesmo vocabulário, que não utiliza os mesmos termos, que era professor de outro ciclo de ensino e depois vai-me avaliar numa área tão específica, não estou de acordo. Por tanto, já na formação inicial. Começa por aí”. S1: “Há uns anos atrás, há dez anos atrás, o professor do primeiro ciclo pôde fazer um complemento de formação e licenciar-se nas mais variadas disciplinas. Matemática/Ciências e por aí adiante. Portanto, a formação até ter o Bacharelato não foi, obviamente, vocacionada para a minha disciplina. Portanto, algumas pessoas que passaram os anos todos da vida deles dentro de uma área que são formados, com certeza não vão falar o mesmo vocabulário que uma pessoa que era professor do primeiro ciclo e acaba numa pós... nem sei que lhe hei-de dizer, em meia dúzia de meses, porque aquilo era pós-laboral, era ao fim-de-semana”. S1: “Enquanto avaliada, a maior dificuldade foi aquela que eu já referi há bocado. Eu tive que ir ao encontro do meu avaliador. E tentar falar a mesma linguagem que ele, estando de acordo ou em desacordo, o que é muito mau porque há termos técnicos, há termos que eu tive que esquecer e falar outro termo, isto é um exemplo, porque realmente a nossa formação não foi a mesma”. S10: “Eu senti isso. Porque não tive uma referência sequer às TIC, por exemplo. Devia ser dito alguma coisa, mas não. Porquê? Lá está. O colega que me esteve a avaliar não dominava as TIC.”
G6	G6.1	S2: “Concordou. Sim.” S5: “Concordou”. S6: “Concordei, sim. Concordei. Pelo menos com a nota do meu avaliador, concordei.” S7: “Sim. Sim. Concordaram. Plenamente.” S8: “Da minha parte, sim. Não posso dizer mais nada.” S9: “Sim, concordei. É assim: claro que, eu acho, foram atribuídos vários excelentes, mas também temos que ver que temos aquele número clauso, não é? [...] Por isso, até determinado ponto, concordei com a nota.” S11: “No caso da minha nota, concordou.” S13: “Acho que, é assim: eu da parte da avaliação da minha coordenadora era impossível não concordar porque ela deu-me praticamente o máximo.” S14: “Concordou. Concordou. Aceitou e não teve objeções.” S10: “Sim. Sim. No fundo, concordei. Concordei com a nota, mas deixo algumas reticências. Porque quando vi como seria a avaliação, eu pensei que fosse feita, no terreno, de outra maneira. É aquilo que eu disse há bocado, ou seja, do colega que vai ver as aulas e tem que ter uma preparação pedagógica muito boa e dominar exatamente aquilo que ele vai observar. Nem sempre isso acontece. Ora, quando isso não acontece é claro que deixa algumas reticências. Se me fiz entender.”
	G6.2	S1: “Comparativamente, porque nós fazemos sempre comparações, comparando a minha nota com outras pessoas, se calhar, não estive de acordo”.
	G6.3	S8: “... no momento em que eu tinha a reunião com eles e negociava, entre aspas. Portanto, na avaliação eu tinha uma reunião, conversava com eles e dizia: ‘olha se fosses tu a avaliar, neste parâmetro, o que é que tu colocarias lá?’ E penso que foi isso que correu bem, porque nunca me coloquei na posição de avaliador, mas sim, numa posição de pessoa que estava ali tal qual como eles

		e que estava a tentar melhorar o processo de ensino. Nunca me vi como avaliadora. Portanto, eu reunia-me com eles e colocava-lhe sempre a questão: vamos avaliar este item, vamos ver o que é que tu colocarias aqui se fosses tu que estivesse a avaliar.”
G7	G7.1	S6: “Concordei. Com a nota da escola... concordei com reservas.” S10 “Concordei com a nota. Agora, a questão é esta: deixo algumas reticências. Porquê? Porque, no fundo, a gente se não concorda poderá recorrer. Eu não recorri. Porquê? Porque foi uma experiência, para mim. Eu tive Bom. Fui avaliado em Bom, sete pelo diretor e sete pelo coordenador e não contesto isso. Porque também o Bom para mim está bom e, para iniciar, sei que vou passar várias vezes por este processo, para iniciar, eu concordei. Agora, acho este modelo, a forma como ele está a ser incrementado, se for sempre assim, vai ser muito complicado para quem é avaliado, na minha opinião.”
	G7.2	S1: “E também não estive de acordo com alguns parâmetros da minha avaliação relativamente à intervenção na escola pois acho que fiz demasiadas coisas. Fiz algumas coisas para bem da escola e dos alunos e fui avaliada normalmente”. S1: “Eu acho que fiz mais coisas e fiz boas coisas e fui pouco avaliada”. S2: “Mas fui subavaliada”. S3: “É assim: a nota que me foi atribuída, não, foi... Não manifestei isso a ninguém. Estou a manifestar a si. Eu aqui na escola não manifestei, estou a manifestar. Não... deu-me vontade de rir.”
	G7.3	S2: “Eu não reclamei nada. Houve colegas que reclamaram, mesmo coordenadores avaliadores, e no momento foi-lhes subida a nota. Portanto, chegou-se a isto. Portanto, qual é a credibilidade de uma avaliação. E depois, o diretor avaliar centenas de pessoas naquilo que lhe diz respeito, não é? É complicado. Isso efetivamente é. Mas, existiram estas situações caricatas, efetivamente. Portanto, há muito que rever, há muito que trabalhar.” S12: “A discussão depois apareceu, como eu disse há pouco, foi naqueles que vieram aqui, aquela meia dúzia de pessoas que vieram aqui dar conta que não concordavam por causa deste motivo ou outro e tal. Mas aí até houve, nalguns casos, alguns ajustamentos, porque ainda estava dentro daquele prazo e, quer dizer, funcionou quase como uma entrevista. E houve alguns ajustamentos.”
	G7.4	S1: “Exatamente. É, pronto, é outro problema da avaliação. O Diretor também não devia avaliar. E porquê? Porque eu cheguei à conclusão que o facto de o diretor estar lá há tantos anos, se calhar estou a dar um tiro no pé e alertar para o gestor, o facto de já ter colegas conhecidos, inconscientemente influencia a nota. Portanto, se eu sou amiga do meu avaliador, se eu sou amiga do diretor, com certeza, inconscientemente, vai influenciar a nota a atribuir”.
	G7.5	S2: “Havia mais preocupação em distribuir quotas e em função das quotas distribuir os Muito Bons e os Excelentes. Nós só tínhamos direito, na escola sede, a dois Excelentes. Foram dois colegas que pediram aulas assistidas. Nós tínhamos quotas próprias, os coordenadores avaliadores. A todos foi atribuído Muito Bom. Mas, na avaliação quantitativa houve grande disparidade, não é? E também queria nomear esta situação caricata: eu tive Muito Bom, uma vez que foi regra. No entanto, um colega meu que não foi avaliador, que deixa a desejar nas suas aulas teve um Bom de 8,5. Eu tive um Muito Bom de 8,3. Tinha muito mais itens a serem avaliados, alguns foram subavaliados, porque a média não podia ultrapassar determinado valor. Não sei se me faço entender. Foram atribuídos valores em terminados itens de forma a que, no final, as contas não ultrapassassem x, para não haver problemas. Não é? Portanto, a avaliação chegou a ser feita desta forma. Por exemplo, num dos itens em que se reportava ao meu desempenho como delegada, em que sempre informei os meus colegas, ainda para mais estava na formação, na avaliação, na elaboração dos documentos, estava por dentro daquilo, e, portanto, informava-os de tudo, mandava-lhes emails de tudo o que saía de novo, e fui subavaliada nesse item, isto é, nem sequer foram ver o meu dossier, nem sequer questionaram pessoas da minha área, do meu grupo para saber se eu tinha realmente cumprido ou não. Foi uma questão de contas. Mas fui subavaliada.” S3: “Por causa dos números, porque não era titular e por causa dos números da escola. E isso eu sei o que estou a dizer. Tenho a minha ficha e sei o que é que se passou na avaliação.” S3: “Isso não sei, mas sei que até pedi algumas explicações sobre a avaliação e depois deu-me

	<p>vontade de rir quando me disseram a explicação.”</p> <p>S3: “É assim: eu vou dar um exemplo, não sei se isso depois... mas para si. Nós tínhamos que fazer ações de formação e participei nas atividades da escola. Tenho vinte anos de serviço, nunca tive uma única falta, nunca cheguei atrasado e sempre cumpri. Num dos itens, da ação de formação que tinha que entregar, eu tive 9,8. Mas quando vi a ficha, passado para aí dois meses de sermos avaliados, que eu não ligo muito para isso, não me interessava, eu tinha lá na ficha relativa à formação que o diretor atribuiu-me 7. E eu fui lá, assim na brincadeira, que eu tinha que ter 10 naquele item. E a reação foi logo buscar a máquina de calcular e fazer contas com medo de que... percebe o que eu estou a dizer? E só fiquei com 7. E eu tenho que ter 10.”</p> <p>S3: “Estou-lhe a dizer isto e estou a ser sincero e tenho esses dados todos. Na minha avaliação, na avaliação que eu tive pela minha chefe, pela minha coordenadora eu tinha excelente nos itens todos e depois há dois itens que me puseram a nota mais baixa, 3, e a justificação que me deram é que não podia ter mais. Dá vontade de rir, porque se alguém for conferir aquilo, é uma incoerência. Num item em que são quatro pontos, na avaliação dos alunos, eu tenho nove, num máximo de dez, e depois nos outros dois tenho três, que é o mínimo. E foi para baixarem mesmo porque não podia ter. Agora, naquelas que dependiam de mim, na assiduidade, tive nota máxima em todas, está a perceber o que estou a dizer?”</p> <p>S3: “Dos que dependem de mim, há dois que dependem de mim, tive nota máxima. Tive dez. Nos que dependeram do diretor tiveram que baixar ao máximo. E nem bate certo, não é?”</p> <p>S13: “Mas, apesar de no geral eu acabar por aceitar a minha nota, acho que houve lá dois ou três cortes para eu não ter excelente. Isso foi feito, na minha opinião, tipo ‘fato à medida’, não é? Porque a minha Coordenadora avaliou-me quase com o máximo e, depois, para não ter excelente, porque se calhar não havia números para toda a gente ter excelente ou para mais gente ter excelente, eu acho que houve cortes em sítios onde não deveria ter sido cortado. Quando se faz, e se calhar não se deve fazer, uma comparação dos meus parâmetros com outros colegas, em que eles tiveram notas melhores nuns parâmetros do que eu, acho que não os tive para não ter excelente. E também aconteceu o contrário. Houve ajustamentos entre a parte do coordenador com a parte do gestor de forma a que os excelentes fossem em determinado número. Eu acho que isso assim não é avaliar.”</p> <p>S13: “O que de facto eu não gostei, torno a repetir o que disse, e não referi isso a ninguém, porque eu não discuti isto com ninguém, no fim do ano, foi que senti que, no final do ano, a avaliação, por parte do Gestor, na minha opinião, foi muito limitada pela questão das quotas. Porque teve que fazer um bocadinho de ajustamentos na avaliação da parte dele para que o número de pessoas com Excelente não fosse maior. E eu acho, também, que não houve sintonia e deve ter havido poucas reuniões entre o Gestor avaliador e vários avaliadores da escola. Deu-me a impressão que eles trabalharam um bocadinho connosco e o presidente não trabalhou tanto com eles. Posso estar enganado, mas deu-me a impressão que não havia um profundo conhecimento daquilo que era feito por parte do gestor em relação aquilo que os avaliadores estavam a fazer. E depois a avaliação dele e dos avaliadores não foi nada coerente, na minha opinião, em muitas situações.”</p>
G7.6	<p>S1: “Não. Ainda pensei, mas não”.</p> <p>S3: “Não, não, não, não. Eu quando pedi a avaliação só quis saber o que é que me diziam sobre o meu trabalho, cá na escola. Não fiquei surpreendido. Pronto e o que se passou comigo passou-se com muita gente.”</p> <p>S6: “Não. Não, não. Absolutamente, absolutamente. Se calhar, até nem serei tão boa como aquilo que me mostraram que era. Porque não estava a contar.”</p> <p>S9: “Não reclamei nem nada, não. Concordei.”</p> <p>S10: “Eu não recorri”.</p> <p>S13: “Não reclamei, nem sequer conversei com o presidente sobre isso, porque achei que não valia a pena.”</p>
G7.7	<p>S12: “Nem todos. Penso que houve ali, sei lá, aí cinco, seis, até dez por cento de pessoas que, se calhar, não terão concordado muito bem. Alguns que, depois, até nem percebiam. Uma coisa engraçada que era assim: o modelo, como sabe, apontava, para quem quisesse ser avaliado em</p>

		<p>patamares acima de Bom, para a obrigatoriedade de ter observação de aulas, tinha que ser observado em contexto de aula. E quem não fosse assim não conseguia ter além de Bom. Ainda assim, tive algumas reclamações verbais, não foram escritas, verbais, que vinham aqui dizer que mereciam Muito Bom mesmo sem terem tido observação de aulas. E as pessoas nem percebiam, ainda que tenham sido informadas, e foram, no órgão próprio, no conselho pedagógico que analisou e depois levou para os departamentos. Mas, houve algumas reclamações deste tipo, por desconhecimento até da Lei. Mas, eu penso que, em termos do universo que referi há pouco, não terei tido muitas reclamações. Também é a primeira vez e as pessoas também estavam um bocado na expectativa de ver como é. Enfim, penso que terá sido isso. Penso que agora, daqui para a frente, vai ser pior.”</p>
<b>G8</b>	G8.1	<p>S10: “Eu fiquei satisfeito, porque na altura eram vinte e seis pais, todos falaram bem de mim. Só tive uma, uma que não falou tão bem, mas também compreendo [...] Os outros foi tudo Bom e Muito Bom”.</p>

**Grelha 8**

<b>Domínio H: A avaliação de desempenho docente e o clima de escola</b>						
Categoria	Código	Subcategoria	Entrevistas	Nº	Entrevistados considerados	Questões do questionário
Relações entre pares	<b>H1</b>	H1.1	Professores mais colaborativos	S13;	1 14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	17 18 36
		H1.2	Professores menos colaborativos	S2; S5; S8; S9; S10;	5 14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
		H1.3	Competição entre pares	S2; S7; S12; S14;	4 14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
		H1.4	Conflitos entre pares	S1; S2; S3; S5; S6; S7; S8; S9; S12;	9 14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
Ambiente da escola	<b>H2</b>	H2.1	Pouco tranquilo	S1; S2; S3; S4; S5; S6; S7; S8; S9; S10; S11; S12; S13; S14;	14 14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
		H2.2	Implicação nos alunos	S3; S7; S11; S12;	4 14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	

(Siglas: **ACT** = Avaliador Coordenador Titular; **AT**= Avaliador Titular; **ACS**= Avaliador em Comissão de Serviço; **D**= Diretor; **CCA**= Comissão de Coordenação da Avaliação; **AV**= Avaliados)

**Grelha 8.1 - A avaliação de desempenho docente e o clima de escola - Evidências**

Cat.	Subc.	Evidências
H1	H1.1	S13: "Se calhar, em termos de benefício, houve algum, porque as pessoas trabalharam mais em conjunto, trabalharam mais em grupo, fizemos coisas mais em equipa e menos individualmente sem passar assim "grande cavaco" uns aos outros. Em termos de relacionamento, até não acho que tenha havido situações negativas ou que se tenham entendido mal. Na minha experiência pessoal acho até que contribuiu para, em relação principalmente à coordenadora e aos meus colegas de grupo, estreitarmos mais laços porque nos encontrámos mais vezes e conversávamos sobre as coisas mais vezes e acho que, nesse aspeto, acabou por não correr mal."
	H1.2	S2: "Sim, sim. Sim. Houve, nomeadamente, pessoas que tentavam esconder aquilo que faziam porque iam ser avaliadas e não mostravam aos outros". S5: "Sim. Podemos dizer que sim". S8: "...se a avaliação for para, como está agora, contar para concurso, ter uma nota, é evidente que as pessoas vão-se fechar, portanto, vão esconder as coisas. Ora, nos professores não pode existir isso. Tem que haver partilha. Portanto, se nós estamos a incutir nos miúdos que devemos partilhar para que uma sociedade seja mais justa, como é que nós, professores podemos transmitir isso aos alunos quando nós sabemos que ao ser avaliados temos que esconder coisas porque, se não, depois não vamos...portanto, isto é uma competição. E isto não vai contribuir, de maneira nenhuma, para um bom professor. Penso eu." S9: "Agora, acho que dividiu um bocadinho a nossa classe, dividiu bastante, e depois criaram-se mais inimizades, as pessoas mais recatadas, a não quererem partilhar as experiências, não quererem dizer o que é que vão fazer, o que é que fizeram. Tudo assim mais na sombra, trabalharem assim um bocadinho mais para si próprios, individualizadamente. E eu não estava, e acho que há muita gente que também não estava, habituada a isso. E depois, de um momento para o outro, aparece-nos assim um 'boom' que nos diz, agora salve-se quem puder: quem tiver melhor nota, continua, quem não tiver, fica. O que é que isto dá, não é? As pessoas tornam-se mais egoístas, mais rivalidade, e, nesse aspeto, não concordo." S10: "Cria, porque cria muitas divisões, cada um está no seu lugar e seja o que Deus quiser."
	H1.3	S2: "Depende dessa avaliação, lá está. Eu sempre fui de opinião que as boas práticas têm muito a ver com a comunicação, a partilha de experiências, o que não existe. Estão a fazer com que deixe de existir nas escolas. Com estas posturas, as pessoas rivalizam entre si, são rivais, não trabalham em conjunto, porque um quer ter a melhor nota que outro e esconde o trabalho. Portanto, as boas práticas, quanto a

	<p>mim, saíam muito mais... se ainda havia grupos que trabalhavam no intercâmbio das experiências...".</p> <p>S7: "Eu sei que houve problemas com outros colegas, de rivalidades, porque eu se tiver Muito Bom, o outro tem que ter Excelente, ou se eu tiver Bom... porque depois as quotas condicionam. Não deveria haver quotas, não é?"</p> <p>S12: "De parte das vicissitudes todas que já foram referidas, é uma avaliação que tem sempre implicação nas pessoas. Porque, quer a gente queira, quer não, há sempre alguma competitividade, alguma disputa pela nota. Isso é sempre em todo o lado, desde o primeiro ciclo até esta fase."</p> <p>S12: "Sim. Nas relações, porque tu tiveste Muito Bom e eu tive Bom, agora trabalha tu. [...] E uns fazem mais, outros fazem menos, uns têm melhor desempenho do que os outros. E os que têm menos desempenho veem nos que têm mais desempenho alguma... enfim, nem sei. Não quer dizer que é inveja, mas tudo decorre da competitividade e provoca também desequilíbrios. Quando um trabalha mais do que outro, ele é meu par, é meu igual, então mas se ele tem um desempenho melhor do que eu, eu tenho que ter como ele porque se não caíem em cima de mim, não é? E portanto é isto que se passa. É a competitividade, e no ensino provoca algumas más relações."</p> <p>S14: "Competição, um bocado medo, sei lá. Acho que criou problemas, alguns problemas uns com os outros e mau ambiente, em parte. Em parte, mau ambiente porque foi uma coisa que ninguém estava... Apareceu assim de repente, caiu, e as pessoas não sabiam bem como lidar com aquilo."</p>
H1.4	<p>S1: "Trouxe intranquilidade e algum conflito entre docentes; se calhar conflito é uma palavra forte. Porque uns são avaliados e outros não são e porque um é titular e o outro não é".</p> <p>S2: "Houve pessoas que ameaçaram colegas meus, avaliadores, de ações em tribunal. Isto <i>a priori</i>, antes de começarem a ser avaliados. Portanto, isto chegou a este ponto. Complicado".</p> <p>S2: "Houve, a nível de relações interpessoais, muita agressividade, e eu gostava de dizer aqui que numa das reuniões de avaliadores, isto é, do grupo de trabalho com os outros avaliadores, houve um grupo de trabalho que elaborou e depois nós teríamos que transmitir aos outros avaliadores, explicar como é que funcionavam as fichas, uma das colegas entrou em histeria, gritou, gritou, gritou, disse que não queria ser avaliadora e eu tive que a tirar da sala, esteve quase a desmaiar. Portanto, veja a tensão que isto criou nos próprios avaliadores. Essa senhora esteve sujeita a pressões do avaliando, não é?"</p> <p>S2: "E de repente a pessoa que a está a avaliar sabe que a outra pessoa é menos competente do que ele próprio. É muito complicado. Houve situações, por acaso comigo não correu, não tive problemas, mas existiram situações que eu penso que devem ter sido bastante tensas".</p> <p>S3: "Existiam muitos conflitos, as pessoas um bocado revoltadas umas com as outras, via-se um mau estar geral nas pessoas. Acho que não. De positivo não vi grande coisa, ou nada mesmo. Ainda agora isso se manifesta. [...] Vejo que as pessoas não são o que eram."</p> <p>S5: "Em termos de relações pessoais não contribui nada para as melhorar entre professores. Isso não".</p> <p>S5: "Algumas diferenças de opinião entre avaliador e avaliado, não é? E depois quando é mais do que um avaliado em determinado grupo há sempre atitudes de nós pensarmos que não somos inferiores ao outro colega e houve alguns, por assim dizer, incidentes desse género. Agora não contribui, de maneira nenhuma, para uma melhoria de relações. Não. Antes pelo contrário".</p> <p>S6: "Nos docentes, de uma maneira geral, foi má, não é? As pessoas deixaram de ser colegas para passarem a ser observadores de aulas, para passarem a ser avaliadores e normalmente nós já sabemos o que é um avaliador. Só que, como eu lhe disse há bocadinho, nós, professores, estamos habituados a avaliar mas não estamos habituados a ser avaliados, a não ser que estejamos em condições de frequentar uma formação e aí obviamente que a avaliação tem que surgir. Mas, no nosso dia-a-dia, habitualmente, não somos avaliados. [...] Portanto, a palavra avaliação eu acho que é um termo um bocadinho temido pela maioria dos professores. E então quando numa escola se põem aqueles que vão observar, os que vão avaliar e os que vão ser avaliados, eu reconheço que o processo não foi pacífico. E, de facto, foi observável algum mau estar, alguns desamores que surgiram de um momento para o outro. Mas é preciso ver uma coisa: foi a primeira vez e é preciso criar hábitos para tudo."</p> <p>S6: "Trouxe para a escola um clima de alguma má relação, alguma conflituosidade."</p> <p>S7: "Muito negativa, também. Criaram-se expectativas de vinganças, criaram-se expectativas de ser amigo, criaram-se expectativas de favorecimento, criaram-se mil e uma expectativas. Eu tentei ser</p>



		<p>sempre o mais neutra possível.”</p> <p>S7: “Existiram no Agrupamento. Não pessoalmente, comigo, mas existiram sim. Inclusivamente havia uma colega que estava também como avaliadora que entrou em estado de desespero e a dizer ‘tirem-me daqui, tirem-me daqui’, porque alguns dos avaliados ameaçavam que até iriam depois requerer um inquérito da avaliação com um advogado. Portanto, eu acho que é muito grave chegarmos a esse ponto. Mas eu como lhe digo, pessoalmente não.”</p> <p>S8: “Para alguns grupos disciplinares trouxe professores em guerra uns com os outros, guerras essas, que ainda hoje se notam. Para outros que levaram isto mais <i>soft</i>, vamos lá, eu acho que criou assim um certo ambiente de quê? Desconfiança [...] Penso que trouxe um mau ambiente aos professores.”</p> <p>S9: “Noto que a nível de colegas, de relacionamento, as coisas tornaram-se bastante mais difíceis. Já não podemos falar, se calhar, tão abertamente, dizer muito bem aquilo que pensamos e depois nota-se isso de parte a parte. Há uma frieza criada na nossa classe por todo este processo que nos está a ser imposto.”</p> <p>S12: “Mas acho que isso provocou uma rotura aqui nas relações entre as pessoas. E é, sobretudo, uma rotura na carreira, que acho que não tem sentido. Porque depois, em determinada altura, as pessoas não podiam progredir, estavam condicionadas a escalões, a quotas, não é? E isso gera sempre conflitos entre as pessoas, na escola, e a escola tem que viver num clima saudável, sabe? E, portanto, todas as medidas que forem implementadas no sentido de provocar algum constrangimento neste clima, alguma rotura até, são medidas que não são bem-vindas. A escola vive deste bom clima e isso depois reflete-se na prática, nas aulas. Se as pessoas andarem aqui com conflitos, as coisas não correm bem. E depois os últimos desta lista são os alunos que vão posteriormente pagar, não é? Vai haver aí um reflexo dessas más relações entre as pessoas. E, portanto, eu acho que a escola vive, sobretudo, de um bom clima e acho que os responsáveis deviam ter a preocupação de deixar as coisas acalmar.”</p>
H2	H2.1	<p>S1: “Mas, notou-se alguma instabilidade a certa altura nas escolas, mas nada que não passasse”.</p> <p>S2: “Sim, sim. Sem dúvida, sem dúvida. Sim”.</p> <p>S3: “Sim, bastante e não só para esta, para as outras. Trouxe e vê-se isso ainda. Eu vejo que as pessoas andam assim mais cansadas, saturadas, revoltadas com tudo, de um momento para o outro. Isso acho que trouxe, acho que sim. Mais instabilidade, bastante mesmo, para a escola. E menos à vontade.”</p> <p>S4: “Portanto, alguma intranquilidade. Porque desde reuniões que têm que se fazer, desde situações indefinidas até do próprio Ministério de sai agora Diplomas, depois saem correções, saem alterações... houve uma certa agitação porque eu vi que as pessoas, como tinham que realizar uma função para a qual não tinham recebido formação, não estavam minimamente preparadas. Até a própria predisposição interior da pessoa... uma situação que é imposta é evidente que cria uma certa agitação, um <i>stress</i> dos próprios colegas, que depois, a pouco e pouco, se calhar, foram ultrapassadas porque acabou-se por avaliar aquelas situações mínimas que se consideram no processo. Mas, se formos ver bem, provavelmente terá criado alguma instabilidade e bastante <i>stress</i> em algumas pessoas, porque cada um tem a sua maneira própria e vive de maneira diferente as situações. Há umas que são mais calmas, há outras que, se calhar, se preocupam e é natural que se preocupem. Acho que cria e acho que criou certamente alguma instabilidade”.</p> <p>S5: “Trouxe, Trouxe. E em termos de relações pessoais alguns problemas. Sim.”</p> <p>S6: “Intranquilidade provavelmente sim, em relação aquelas pessoas que sentiram que tinham que reformular práticas, tinham que ter uma atitude diferente, souberam que a partir de determinada altura, afinal de contas, há gente que está a olhar para mim e tenho que mudar isto, tenho que mudar aquilo.”</p> <p>S7: “Intranquilidade.”</p> <p>S8: “Sim, sim. Muita. Mesmo muita. Pessoas que começaram a ver outros com outros olhos. E depois de sair as notas, ainda pior. Foi um momento, e penso que isso já não se vai apagar.”</p> <p>S9: “Sim. Trouxe. Em lugares únicos, isso não se sente como é lógico, não é? Mas em grandes escolas, com três, quatro e cinco colegas sente-se. Claramente. Claramente.”</p> <p>S10: “Sim. Acabei de referir exatamente isso. Cria porque cria muitas divisões, cada um está no seu lugar e seja o que Deus quiser. E mexe com as cabeças todas.”</p> <p>S11: “Sim, isso é indesmentível. Quando uma pessoa é avaliada é como quem faz uma análise clínica:</p>

	<p>enquanto não se sabe o resultado, e acima de tudo, quando disto depende a vida das pessoas, se calhar fui buscar um caso assim à sorte mas que representa bem isso, a pessoa mantém-se naquela ansiedade, mantém-se naquela preocupação, naquela instabilidade que é criada e que, por vezes, leva a situações de conflito entre professores que nada abona para o bom clima de escola e ambiente educativo, que a nossa escola procura, em particular, e que está consignado no Projeto Educativo que é a tal cultura de escola com um bom clima de escola e que, às vezes, é prejudicado por estas situações.”</p> <p>S12: “Trouxe. Trouxe, trouxe, trouxe. Definitivamente. Trouxe. Ainda se verifica aí.”</p> <p>S13: “E eu torno a repetir o que disse em relação aos avaliadores: havia lá uma colega minha que era muito atrapalhada com isso, andava sempre nervosa porque também estava um bocadinho perdida porque, se calhar, se aos avaliados faltava alguma informação, aos avaliadores ainda faltava mais informação. E eles, às vezes, andavam um bocadinho perdidos, em ‘papos de aranha’, sem saber como é que haviam de avaliar e muito atrapalhados com futuras reclamações que pudessem ser feitas, porque tinham que se defender, e houve esse clima também. Também esse clima de alguma turbulência, de algum nervosismo, de algum mau estar, mas, apesar disso, e na experiência mais pessoal, as coisas correram relativamente bem.”</p> <p>S13: “Foi o que eu disse há bocadinho. Daquilo que eu vi, trouxe. Mas o que eu acho é que trouxe mais para os avaliadores, mais uma vez, do que para os avaliados. Os coordenadores andavam muito preocupados, andavam muito atrapalhados. Os avaliados também andariam bastante preocupados. Mas eu senti que os avaliadores ainda estavam mais ansiosos, mais nervosos, mais intranquilos. E isso era o que eu disse há bocadinho: a maior parte das pessoas que foram avaliadas não continuaram na escola. Se continuassem na escola poderia gerar-se mais perturbação. Não digo em relação a mim porque, como acabei de dizer, a minha relação com as pessoas que me avaliaram esteve sempre bem. Mas sei que houve situações em que, no fim da avaliação feita, as pessoas não ficaram satisfeitas e se tivessem que, passado um mês, estar outra vez a trabalhar com elas, não sei se a intranquilidade seria maior. Penso que poderia ser. E depois também não podemos criar aqui um clima de o avaliador pensar: bem, para o ano, para isto estar tudo tranquilo, eu dou aquilo que as pessoas querem e continua tudo bem. Isto também não pode ser e, então, nesse aspeto eu acho que criou alguma agitação.”</p> <p>S14: “Trouxe. Eu acho que sim. Havia pessoas que não tinham boas relações com o avaliador, quer dizer, só isso já era um ponto de partida um bocado...e as pessoas andavam muito inquietas. Completamente. Acho que com a divisão de titulares e professores, as pessoas ficaram muito desanimadas e desmotivadas. Porque viam que chegavam ali aquele ponto do qual nunca mais iam passar na vida. Quer dizer, também era uma perspetiva de carreira muito afunilada e fazia as pessoas pensar o que é que andavam ali a fazer. Depois de tantos anos de investimento na carreira, chegar ali aquele ponto e nunca mais poder passar, isso também desmotiva qualquer um, não é?”</p>
H2.2	<p>S3: “Eu acho que o essencial, a parte humana, a parte dos alunos, aquela parte pecou um bocadinho, nesse sentido. As pessoas estão mais revoltadas com tudo. E ferve-se com mais facilidade”.</p> <p>S7: “Acho que as crianças foram muito prejudicadas durante esse processo, porque eles sentiam que as pessoas andavam nervosas, que algo se passava. Por sua vez, os alunos também têm pais que são professores e, portanto, acho que criou um clima de instabilidade. E só veio prejudicar, portanto, as aprendizagens dos alunos.”</p> <p>S11: “Bom, esta alteração aos modelos anteriores de avaliação, os professores já eram avaliados, causou, como se veio a verificar através dos resultados escolares dos próprios alunos, uma perturbação no ambiente escolar. Os professores passaram a preocupar-se muito, também, com a sua própria avaliação, que é normal porque disso dependem a progressão na carreira e o acesso aos escalões superiores e, de facto, houve menos tempo, se calhar, para as atividades letivas que é aquilo que importa nas escolas. E daí num estudo comparativo, que nós podemos fazer, dos últimos quatro anos, o último ano foi o ano em que os resultados escolares dos alunos foi o mais baixo. Se é coincidência ou não, não sei. Mas provavelmente tem muito a ver com isso.”</p> <p>S12: “E depois, os últimos desta lista são os alunos que vão pagar depois, não é? Vai haver aí um reflexo dessas más relações entre as pessoas”.</p>

Grelha 9

Domínio I: Quem deve avaliar						
Categoria	Código	Subcategoria	Entrevistas	Nº	Entrevistados considerados	Questões do questionário
Colegas docentes	I1	I1.1	Sim	S5; S9; S10;	3 14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	32
		I1.2	Não	S8;	1 14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
Agentes externos à escola	I2	I2.1	Sim	S1; S2; S6; S7; S8; S12; S13; S14;	8 14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	33
		I2.2	Não		0 14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
Qualquer um desde que tenha formação específica	I3	I3.1	Sim	S3; S4; S11;	3 14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
		I3.2	Não		0 14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	
Diretor	I4	I4.1	Sim	S3;	1 14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	31
		I4.2	Não	S1;	1 14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)	

(Siglas: **ACT** = Avaliador Coordenador Titular; **AT**= Avaliador Titular; **ACS**= Avaliador em Comissão de Serviço; **D**= Diretor; **CCA**= Comissão de Coordenação da Avaliação; **AV**= Avaliados)

#### Grelha 9.1 – Quem deve avaliar – Evidências

Cat.	Subc.	Evidências
I1	I1.1	<p>S5: “Mas também concordo que se tiver que haver avaliação, seja entre nós e não venha alguém de fora avaliar-nos, por exemplo, Escolas Superiores de Educação ou Politécnicos. Portanto, concordo que a avaliação se faça entre nós, mas noutros moldes”.</p> <p>S9: “Eu acho que por pares. Por externos nem pensar. É uma área muito específica e que envolve fatores emocionais muito grandes, não é? E tem que ser feita por pares, pelos nossos pares.”</p> <p>S10: “Colegas, sempre colegas. Agentes externos como? Agente externo que não nos conhece de lado nenhum? Ainda mais complicado é. Então, por amor de Deus, se nós, com pessoas que nos conhecem, o processo é complicado, vamos pôr pessoas que a gente não sabe quem são, que vinham ver as nossas aulas... Não faz sentido. Têm que ser pessoas que nos conhecem, que estão no terreno, que estão connosco, mas têm que ter uma preparação, como eu digo, pedagógica muito boa e daí que quem dirige uma escola deve escolher. Sim Senhora, era atender a vários condicionalismos, mas escolher pessoas sempre com boa preparação pedagógica.”</p>
	I1.2	<p>S8: “...não concordo, de maneira nenhuma, que sejam colegas a avaliar colegas porque isso trás mau ambiente, causa angústia e a mim, principalmente.”</p>
I2	I2.1	<p>S1: “Eu acho que nas Universidades, nos Politécnicos há pessoas formadas em avaliação que com certeza estão muito mais dentro do que é uma avaliação do que um professor do mesmo ciclo, amigo do amigo e colega do colega”.</p> <p>S1: “A avaliação deve ser feita, os professores devem ser avaliados, mas eu estou de acordo que seja alguém externo à escola, para ser isento e também que todos devem seguir os mesmos parâmetros de avaliação. Ser avaliado dentro da mesma escola por colegas, não estou de acordo.</p> <p>S1: “Mas, partindo do princípio que em cada cidade, pelo menos, haja uma Universidade ou um Politécnico, eu creio que há professores formados em avaliação. E depois há Doutoramentos, há Mestrados, que já vão de encontro ao que é a avaliação, uma visão mais clara da avaliação”.</p> <p>S1: “Agora as pessoas são seres humanos... Por isso é que eu acho que alguém externo, que não conhecesse ninguém. Os itens, se calhar, podem ser os mesmos, mas como as pessoas não são as mesmas, a avaliação é diferente. E como não se conhece ninguém, como se vai avaliar de acordo com</p>

		<p>os itens, estando bem os itens ou estando mal, acho que era mais justo, penso eu. E como é uma pessoa que não conhece ninguém, se calhar depois a nota da escola A, não varia tanto com a nota da escola B. Alguém externo”.</p> <p>S2: “Algum órgão que poderia fazia a seleção ou concurso para avaliadores, mas nunca da mesma escola. Eu acho que não devem ser da mesma escola. Não facilita as coisas. E pronto”.</p> <p>S6: “Há pares dentro das escolas que são extraordinários e têm competências ótimas. E eu conheço pessoas que, muito pessoalmente, daria tudo para ser avaliada por elas. Porque são pessoas a quem eu reconheço competências, que reconheço conhecimentos que estão acima dos meus. E, por tanto, acho que seria muito bom eu poder encontrar um dia um avaliador desses. Mas também sei que nas escolas há pessoas que se me avaliassem não sei até que ponto é que eu iria aceitar um reparo da parte delas porque eu não os reconheço, pelas práticas que têm, mais competências do que as que eu tenho. E aí não seria fácil, não é? Pondo as coisas nestes termos, um avaliador externo, se calhar, era uma mais-valia, mas atenção, desde que esse avaliador externo tivesse qualidades, tivesse competências para o fazer, não é? Porque para mal, já basta o que há dentro das escolas. E depois há um outro aspeto que é assim: se calhar é mais fácil um professor de uma escola receber uma observação não agradável de um estranho do que de um colega com quem está diariamente, não é? A relação de proximidade não ajuda nestas coisas. E daí que, se calhar, o externo, o desconhecido seria mais bem aceite. Até poderia nem ter tanta razão, mas o que era capaz era de ser mais bem aceite a opinião.”</p> <p>S7: “Eu acho que devem ser avaliados por agentes, sim. E sem ser previamente combinado. Eles aparecem e aí sim, não é? Porque se nós soubermos que eles aparecem naquele dia vamos ter uma aula brilhante. Portanto, não vamos ser nós. Porque isto é como se tivéssemos andado para trás no tempo, nas nossas aulas de estágio, não é? E, portanto, planificámos e planeámos aquela aula bonita, não é? Que muitas vezes não funciona.”</p> <p>S8: “A avaliação nunca devia ser, para já, de professores da mesma escola. Deveriam ser professores de escolas diferentes. Porquê? Porque até para o avaliador e para o avaliado. Era muito mais correto. Agora, professores dentro da mesma escola avaliar colegas, de maneira nenhuma.”</p> <p>S8: “Exatamente. Por agentes externos.”</p> <p>S12: “Eu acho que se houvesse uma equipa externa a fazer isso não seria pior, pelo contrário.”</p> <p>S13: “Se calhar, acho que a avaliação por pessoas do ensino superior que tivessem formação, que tivessem contextualizadas depois com a escola, até pelo reconhecimento de competências superiores por parte dos colegas das escolas, acho que era mais fácil e mais aplicável, digo eu, do que sermos avaliados por pessoas com quem lidamos todos os dias. Acho que é mais difícil assim.”</p> <p>S13: “Porque se fomos avaliados por pessoas a quem não reconhecemos uma hierarquia superior acho que dá-nos direito a mais revolta e a mais zanga”.</p> <p>S14: “Eu acho que a pessoa deve ser avaliada, se calhar, por uma pessoa externa. Pelo menos nas escolas pequeninas onde toda a gente se conhece e às vezes há uma pré-impressão feita das pessoas e, se calhar, às vezes são os amiguinhos... Não. Acho que deve ser externo porque acho que é muito mais justo do que se for internamente. Principalmente nas escolas mais pequenas, acho isso.”</p> <p>S14: “Acho. Acho. A escola claro que deve verificar a assiduidade, se cumpriu as metas, isso tudo. Mas a parte de observar aulas, de avaliar aulas acho que não deve ser, principalmente porque acho que a maior parte dos professores não estão formados para avaliar ninguém. Têm essa dificuldade. Porque eu tenho falado com colegas minhas que até tiveram aulas assistidas e elas disseram: não aprendi nada com aquilo. Ficaram na mesma. Não sabem se fizeram bem e tiveram aquela nota, mas ficaram na mesma em relação... se as metodologias de ensino que estavam a utilizar eram as mais corretas ou não. Porque, quer dizer, acho que não serviu para nada. Só serviu mesmo para as pessoas irem buscar a nota. E que dá muito jeito, não é? Porque acho que quem não foi buscar depois correu mal. Porque muita gente se apercebeu que, agora nos concursos, é uma diferença de não sei quantos saltos na graduação de posições.”</p>
	I2.2	
I3	I3.1	<p>S3: “É indiferente. Eu acho que se viessem também pessoas que tivessem formação para isso, porque não, não é? Se tivessem formação para isso, porque não. Se calhar até era preferível. Mas eu acho que</p>

		<p>tem que ser feito, acho bom que seja feito. Colegas desde que seja a escola e sintam tudo e sejam amigos uns dos outros, não é? E também agentes exteriores. Acho que sim. Sou a favor disso, também”.</p> <p>S4: “Desde que o colega que vai avaliar seja reconhecido pelos seus pares, tenha formação, tenha capacidade, eu não vejo problema nenhum que sejam os próprios colegas a... mas também não se pode pôr de parte a outra vertente. Se calhar, há muitas situações em que colegas até preferiam que fossem elementos externos, enquanto outros, certamente, enveredam por esta possibilidade de serem colegas. Qualquer uma delas desde que existam os tais instrumentos e desde que quem é avaliado e quem avalia saiba com que é que está a trabalhar e o que é que, no fundo, incide aquela avaliação, eu não vejo problema nenhum”.</p> <p>S11: “A avaliação deve ser, no meu entender, feita por pessoas que tenham formação específica na área da avaliação de desempenho do pessoal docente. Criem, de facto, ações de formação, criem formação, há gabinetes muito bem pagos para estudarem estas situações, mas que as pessoas que vão avaliar sejam reconhecidas como efetivos avaliadores.”</p>
	I3.2	
<b>I4</b>	I4.1	S3: “Agora nada e ninguém como o diretor para nos avaliar e para saber o nosso processo.”
	I4.2	<p>S1: “E pela direção, obviamente também. Não estou de acordo. Queria alguém isento ao processo”.</p> <p>S1: É outro problema da avaliação. O diretor também não devia avaliar. E porquê? Porque eu cheguei à conclusão que, o facto de o Diretor estar lá há tantos anos, se calhar estou a dar um tiro no pé e alertar para o gestor, e o facto de já ter colegas conhecidos, inconscientemente influencia a nota.</p>

Grelha 10

Domínio J: Apreciação global do Agrupamento						
Categoria	Código		Subcategoria	Entrevistas	Nº.	Entrevistados considerados
Opinião positiva	J1	J1.1	Sim	S1; S3; S4; S6; S7; S9; S10; S11; S12; S13; S14;	11	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)
		J1.2	Não	S2;	1	14 (3 ACT + 2AT+ 1ACS + 1D+ 1CCA + 6AV)

(Siglas: **ACT** = Avaliador Coordenador Titular; **AT**= Avaliador Titular; **ACS**= Avaliador em Comissão de Serviço; **D**= Diretor; **CCA**= Comissão de Coordenação da Avaliação; **AV**= Avaliados)

#### Grelha 10.1 – Apreciação global do agrupamento – Evidências

Cat.	Subc.	Evidências
J1	J1.1	<p>S1- “Bem estruturado, bem organizado. Um bom Agrupamento”.</p> <p>S3: “Uma boa opinião. É um Agrupamento muito grande, mas acho que se compararmos o funcionamento das escolas agora de como era anteriormente, a opinião é boa [...] É agradável, é agradável”.</p> <p>S4: “...Mas pronto, é uma opinião positiva em termos de ambiente de trabalho, em termos de clima de escola, em termos de colaboração entre os colegas”</p> <p>S6: “...Penso que é uma escola, e comparativamente com outras, onde se produz, onde há um produto que até é interessante, e nós podemos observar isso no final do ano letivo, onde se constroem materiais interessantes que se vão aplicando, depois, ao longo do ano, aos alunos. Penso que é uma escola onde ainda há relações interpessoais bastante saudáveis, o que também facilita depois o trabalho, como é evidente, e penso que nas relações entre o pessoal docente e a própria gestão, pelo menos na minha opinião pessoal. É uma escola onde há uma relação bastante saudável”.</p> <p>S7: “Eu tenho uma opinião muito positiva. As relações humanas são ótimas, a nível de chefia, portanto, diretor, vice-diretor e os assessores. Sempre que preciso de alguma coisa eles estão disponíveis para resolver, seja que problema for...”</p> <p>S9: “Muito boa. Já é o quarto ano que estou aqui e gosto de estar aqui. Noto um bom ambiente. O diretor com o resto dos docentes. Gosto bastante de estar aqui. Gosto muito”.</p> <p>S10: “...é, posso considerar um bom, é bom. Pelo menos funcionou, funcionou”.</p> <p>S11: O Agrupamento, eu tenho uma opinião muito positiva. E boa, em muitas situações e muito boa, noutras. Aliás, a avaliação externa que esteve aqui deu-nos Bom em todos os itens de atuação, portanto, são cinco, e acho que até alguns foram subvalorizados. É um Agrupamento que, até a própria avaliação externa, considerou como tendo um bom ambiente educativo.</p> <p>S12: “É claro que tenho uma boa opinião sobre o Agrupamento, pois então? E não é só pela estima que me merece, não é só por isso. É porque também temos tido bons resultados, nomeadamente, este ano, estamos com ótimos resultados. Tenho uma muito boa impressão do Agrupamento”.</p> <p>S13: “O Agrupamento do ano passado, não é? Tenho a opinião que funcionava relativamente bem. As pessoas entendiam-se, havia alguma coordenação porque não era muito grande [...] Os professores entendiam-se, havia boa interligação e acho que funcionou bem”.</p> <p>S14: “Eu gostei de lá estar, acho que funcionou bem, tem bom ambiente. É razoável, acho que era uma escola que funcionava bem. Era um Agrupamento que estava razoavelmente organizado e tive uma opinião favorável”.</p>
	J1.2	<p>S2: É um Agrupamento que, burocraticamente, até pode funcionar mais ou menos, mas, humanamente, não. Não se tem muito em conta o lado humano e, portanto, desagrada visivelmente. Aliás isso viu-se nas eleições.</p>

## **ANEXO II**

---

**Grelhas dos domínios, categorias e subcategorias**





Domínio A: Apreciação global do sistema de avaliação de desempenho			
Categoria	Código		Subcategoria
Concordância / discordância com o modelo de ADD	<b>A1</b>	A1.1	Concordância
		A1.2	Discordância
Injustiça na avaliação	<b>A2</b>	A2.1	Concordância
		A2.2	Discordância
Burocratismo	<b>A3</b>	A3.1	Sim
		A3.2	Não
Controlo e fiscalização do trabalho dos docentes	<b>A4</b>	A4.1	Concordância
		A4.2	Discordância

Domínio B: Implementação e organização do sistema de ADD			
Categoria	Código		Subcategoria
Participação na elaboração dos instrumentos.	<b>B1</b>	B1.1	Coordenadores / Conselho Pedagógico
		B1.2	Diretor
		B1.3	Departamentos
Quotas	<b>B2</b>	B2.1	Conhecimento das quotas do Agrupamento
		B2.2	Desconhecimento das quotas do Agrupamento
		B2.3	Conhecimento das quotas atribuídas
		B2.4	Desconhecimento das quotas atribuídas
Dificuldades gerais encontradas	<b>B3</b>	B3.1	Pouca clareza e precisão das normas
		B3.2	Instrumentos utilizados
		B3.3	Excesso de legislação
		B3.4	Recursos humanos
		B3.5	Nenhumas

Domínio C: Carreira docente e professores titulares			
Categoria	Código		Subcategoria
Divisão da Carreira	<b>C1</b>	C1.1	Concordância
		C1.2	Discordância
Critérios de acesso	<b>C2</b>	C2.1	Injustiça nos critérios de acesso
		C2.2	Regra geral, os professores titulares não eram os mais qualificados, com mais experiência e formação.
Professor titular e função avaliativa	<b>C3</b>	C3.1	Concordância
		C3.2	Discordância
		C3.3	Falta de preparação para avaliar

Domínio D: Formação dos Avaliadores			
Categoria	Código		Subcategoria
Importância atribuída à formação	<b>D1</b>	D1.1	Muita Importância
Formação ministrada aos avaliadores	<b>D2</b>	D2.1	Teve acesso
		D2.2	Pouca formação
		D2.3	Não ajudou os avaliadores
Apreciação das competências do avaliador	<b>D3</b>	D3.1	Estava preparado
		D3.2	Não estava preparado

Domínio E: Observação de aulas e avaliação de desempenho			
Categoria	Código		Subcategoria
Preparação das aulas observadas	<b>E1</b>	E1.1	Foram preparadas pelo avaliado
		E1.2	Foram preparadas em conjunto – avaliador e avaliado
Observação das aulas	<b>E2</b>	E2.1	Decorreu com normalidade
Perceção sobre a observação das aulas no processo de ADD	<b>E3</b>	E3.1	Estava preparado
		E3.2	Não é tarefa fácil
		E3.3	Parâmetro importante
		E3.4	Parâmetro não importante
Apreciação, pelo avaliador, da aula observada.	<b>E4</b>	E4.1	Reunião entre avaliador e avaliado
		E4.2	Foram dadas sugestões construtivas
		E4.3	Só foram feitas críticas ao trabalho desenvolvido

Domínio F: A avaliação de desempenho docente e a alteração das práticas			
Categoria	Código		Subcategoria
Mudança das práticas	<b>F1</b>	F1.1	Não houve mudanças
		F1.2	Pode conduzir a mudanças
Melhoria das práticas	<b>F2</b>	F2.1	Mais empenho
		F2.2	Não estimula a melhoria do trabalho docente

Domínio G: Avaliações atribuídas e mal-estar			
Categoria	Código		Subcategoria
Dificuldades sentidas pelo Diretor enquanto avaliador	<b>G1</b>	G1.1	A não existência da entrevista individual
Dificuldades sentidas pelo membro da Comissão de Coordenação da Avaliação	<b>G2</b>	G2.1	Não houve dificuldades
Dificuldades sentidas pelo Coordenador /professor titular enquanto avaliador	<b>G3</b>	G3.1	Falta de formação
		G3.2	Documentos / itens de avaliação
		G3.3	Observação das aulas
Dificuldades sentidas pelo avaliador nomeado em comissão de serviço	<b>G4</b>	G4.1	Análise do dossier individual do avaliado
		G4.2	Falta de formação e preparação para avaliar.
Maiores dificuldades sentidas pelos docentes avaliados com observação de aulas	<b>G5</b>	G5.1	Itens de avaliação
		G5.2	Reflexão entre avaliador e avaliado
		G5.3	Observação das aulas
		G5.4	Relações humanas
		G5.5	Formação dos avaliadores
Atribuição da avaliação pelo professor avaliador	<b>G6</b>	G6.1	Concordou
		G6.2	Discordou
		G6.3	Foi “negociada”
Atribuição da nota pelo Diretor	<b>G7</b>	G7.1	Concordou
		G7.2	Discordou
		G7.3	Foi alterada após manifestação de discordância pelo avaliado
		G7.4	Favoreceu os “amigos”
		G7.5	Foi atribuída em função das quotas
		G7.6	Não recorreu da nota
		G7.7	Nem todos concordaram
Avaliação dos pais e encarregados de educação	<b>G8</b>	G8.1	Avaliação positiva

Domínio H: Avaliação de desempenho docente e o clima de escola			
Categoria	Código		Subcategoria
Relações entre pares	H1	H1.1	Professores mais colaborativos
		H1.2	Professores menos colaborativos
		H1.3	Competição entre pares
		H1.4	Conflitos entre pares
Ambiente da escola	H2	H2.1	Pouco tranquilo
		H2.2	Implicação nos alunos

Domínio I: Quem deve avaliar			
Categoria	Código		Subcategoria
Colegas docentes	I1	I1.1	Sim
		I1.2	Não
Agentes externos à escola	I2	I2.1	Sim
		I2.2	Não
Qualquer um desde que tenha formação específica	I3	I3.1	Sim
		I3.2	Não
Diretor	I4	I4.1	Sim
		I4.2	Não

Domínio J: Apreciação global do Agrupamento			
Categoria	Código		Subcategoria
Opinião positiva	J1	J1.1	Sim
		J1.2	Não

## **ANEXO III**

---

**Inquérito por questionário - Análise descritiva e inferencial**



**Caracterização da amostra****Tabela 1. Caracterização da amostra (n=58)**

		n	%
Idade	menos de 30	0	0,00%
	30 a 40	14	24,14%
	41 a 50	20	34,48%
	mais de 50	24	41,38%
Género <sup>a</sup>	Masculino	18	32,14%
	Feminino	38	67,86%
Habilitação Académica	Doutoramento	0	0,00%
	Mestrado	4	6,90%
	Licenciatura	51	87,93%
	Bacharelato	3	5,17%
Situação Profissional (2008/2009) <sup>b</sup>	Titular	26	47,27%
	Não titular do quadro	26	47,27%
	Não titular contratado	3	5,45%
Tempo de Serviço em 31 de Agosto de 2009	1 a 10 anos	5	8,62%
	11 a 20 anos	14	24,14%
	21 a 30 anos	30	51,72%
	mais de 30 anos	9	15,52%
Departamento Curricular	Pré escolar	4	6,90%
	1º ciclo	18	31,03%
	Línguas	6	10,34%
	Matemática e C. experimentais	13	22,41%
	Ciências S. Humanas	8	13,79%
	Expressões	9	15,52%

<sup>a</sup> Dois sujeitos não responderam<sup>b</sup> Três sujeitos não responderam

**Tabela 2. Situação face à avaliação (n=58)**

		n	%
<b>Q7_1 Professor avaliador</b>	Não	23	71,88%
	Sim	9	28,13%
Q7_1_1 Avaliei docentes da minha área disciplinar	Não	17	65,38%
	Sim	9	34,62%
Q7_1_2 Avaliei docentes de outra área disciplinar	Não	19	100,00%
	Sim	0	0,00%
<b>Q7_2 Professor Avaliado</b>	Não	4	19,05%
	Sim	17	80,95%
Q7_2_1 Tive objectivos individuais fixados	Não	14	27,45%
	Sim	37	72,55%



## Análise descritiva

Tabela 3. Distribuição das respostas: I Parte (n=58)

	CT	C	NC/ND	D	DT
8- O Conselho Executivo / Director teve um papel essencial na condução do processo de Avaliação de Desempenho Docente	25,9%	41,4%	22,4%	10,3%	0,0%
9- Participei, no Agrupamento, no processo de construção dos vários instrumentos de avaliação de desempenho	22,8%	29,8%	21,1%	17,5%	8,8%
10 – A divisão da carreira nas categorias de professor e professor titular prejudicou as relações entre colegas neste Agrupamento.	50,0%	34,5%	5,2%	8,6%	1,7%
11- Neste Agrupamento, os professores que acederam à categoria de titular eram os mais qualificados.	3,4%	3,4%	29,3%	39,7%	24,1%
12- Os professores titulares deste Agrupamento estavam preparados para avaliar.	1,7%	13,8%	20,7%	36,2%	27,6%
13 – As reuniões entre avaliador e avaliado decorreram sem incidentes críticos a registar.	22,6%	34,0%	39,6%	1,9%	1,9%
14- Os objectivos individuais foram definidos individualmente pelos docentes.	28,1%	47,4%	17,5%	5,3%	1,8%
15- Os objectivos individuais foram ajustados com o avaliador.	,0%	25,5%	49,1%	14,5%	10,9%
16- A observação de aulas foi precedida de reflexões entre avaliador e avaliado.	9,6%	30,8%	48,1%	9,6%	1,9%
17 – Existiu trabalho colaborativo entre docentes do mesmo grupo disciplinar na preparação das aulas assistidas.	1,9%	17,0%	45,3%	22,6%	13,2%
18 – A avaliação de desempenho, neste Agrupamento, tornou os docentes menos individualistas e mais colaborativos.	,0%	7,0%	33,3%	28,1%	31,6%
19 – Neste Agrupamento e no âmbito da Avaliação de Desempenho, os docentes estavam devidamente esclarecidos sobre todos os procedimentos.	5,3%	28,1%	29,8%	24,6%	12,3%
20 - A avaliação de desempenho contribuiu para uma maior reflexão e consciência da minha prática lectiva.	1,8%	10,5%	26,3%	40,4%	21,1%
21- A avaliação de desempenho contribuiu para melhorar as minhas práticas lectivas	1,8%	5,4%	23,2%	35,7%	33,9%

Tabela 4. Distribuição das respostas: II Parte (n=58)

	CT	C	NC/ND	D	DT
22- Os critérios subjacentes ao acesso à categoria de professor titular foram adequados.	0,0%	5,3%	19,3%	38,6%	36,8%
23- Os professores titulares têm legitimidade para avaliar os seus colegas.	0,0%	1,8%	15,8%	38,6%	43,9%
24- A formação proporcionada aos avaliadores foi suficiente.	0,0%	3,6%	30,4%	30,4%	35,7%
25- A formação enquadrou-se nas necessidades dos professores avaliadores.	0,0%	1,9%	40,7%	33,3%	24,1%
26- A formação é factor indispensável para os avaliadores.	50,9%	40,0%	7,3%	1,8%	,0%
27- A observação de aulas constitui, na actividade docente, a dimensão mais importante a avaliar.	7,1%	21,4%	19,6%	41,1%	10,7%
28- Na auto-avaliação os professores tendem a sobrevalorizar o seu desempenho.	5,4%	32,1%	32,1%	25,0%	5,4%
29- Os pais e encarregados de educação devem participar na Avaliação de Desempenho dos professores.	,0%	8,8%	19,3%	38,6%	33,3%
30- Os resultados dos alunos devem ser considerados na avaliação dos professores.	,0%	3,5%	10,5%	33,3%	52,6%
31- O Director deve participar no processo de avaliação.	14,0%	45,6%	22,8%	14,0%	3,5%
32- A avaliação deve ser realizada pelos colegas pois são eles que melhor conhecem o trabalho dos seus pares.	5,3%	21,1%	17,5%	38,6%	17,5%
33 – Os professores deveriam ser avaliados por equipas de avaliadores externos à escola.	23,2%	25,0%	33,9%	10,7%	7,1%
34 - O processo foi muito burocrático.	57,9%	26,3%	8,8%	5,3%	1,8%
35- As frequentes alterações regulamentares criaram instabilidade no processo de avaliação dos docentes.	64,9%	29,8%	3,5%	0,0%	1,8%
36- Este modelo de Avaliação de Desempenho Docente causou um clima de mal-estar entre colegas.	64,9%	26,3%	7,0%	0,0%	1,8%
37- A avaliação de desempenho deverá ser um critério a considerar, para efeitos de graduação, nos concursos de professores.	14,0%	14,0%	15,8%	8,8%	47,4%

Para testar a diferença entre professores avaliadores e avaliados, titulares e não titulares e com tempos de serviço menores ou maiores a 20 anos, a prova estatística não paramétrica U de Mann-Whitney. A opção por uma prova não paramétrica prende-se com o número de sujeitos em análise e também com o nível de mensuração das variáveis (ordinal). Apresentamos para cada grupo em comparação a média e o desvio-padrão. Incluímos as respetivas medianas por se tratarem de variáveis ordinais.

**Tabela 5. Médias, desvios-padrão e U de Mann-Whitney entre avaliadores e avaliados: I Parte**

Itens	Avaliador (n=9)		Avaliado (n=17)		U	p
	M	DP	M	DP		
8- O Conselho Executivo / Director teve um papel essencial na condução do processo de Avaliação de Desempenho Docente	2,67	1,21	1,93	,83	26,50	.182
9- Participei, no Agrupamento, no processo de construção dos vários instrumentos de avaliação de desempenho	2,17	1,17	2,79	1,19	29,50	.282
10 – A divisão da carreira nas categorias de professor e professor titular prejudicou as relações entre colegas neste Agrupamento.	1,67	,52	1,79	,89	42,00	1.000
11- Neste Agrupamento, os professores que acederam à categoria de titular eram os mais qualificados.	4,00	,89	3,43	1,22	31,00	.347
12- Os professores titulares deste Agrupamento estavam preparados para avaliar.	4,17	,98	3,64	1,28	32,50	.415
13 – As reuniões entre avaliador e avaliado decorreram sem incidentes críticos a registar.	<b>1,50</b>	<b>,55</b>	<b>2,36</b>	<b>,74</b>	<b>16,50</b>	<b>.025</b>
14- Os objectivos individuais foram definidos individualmente pelos docentes.	1,83	,75	2,14	1,03	36,00	.584
15- Os objectivos individuais foram ajustados com o avaliador.	3,67	1,21	3,29	,99	34,00	.490
16- A observação de aulas foi precedida de reflexões entre avaliador e avaliado.	1,83	,75	2,64	1,08	23,00	.100
17 – Existiu trabalho colaborativo entre docentes do mesmo grupo disciplinar na preparação das aulas assistidas.	3,33	1,63	3,43	1,09	41,50	.966
18 – A avaliação de desempenho, neste Agrupamento, tornou os docentes menos individualistas e mais colaborativos.	4,00	,89	3,86	,95	38,00	.722
19 – Neste Agrupamento e no âmbito da Avaliação de Desempenho, os docentes estavam devidamente esclarecidos sobre todos os procedimentos.	3,33	1,37	3,07	1,00	39,00	.798
20 - A avaliação de desempenho contribuiu para uma maior reflexão e consciência da minha prática lectiva.	3,83	1,17	3,29	,99	29,50	.280
21- A avaliação de desempenho contribuiu para melhorar as minhas práticas lectivas	4,00	,89	3,64	1,15	35,00	.549

Os avaliados obtiveram uma média significativamente superior ( $p < .05$ ) aos avaliadores no item 13 (“As reuniões entre avaliador e avaliado decorreram sem incidentes críticos a registar”), ou seja, verificou-se uma tendência estatisticamente significativa para os avaliados discordarem mais desta afirmação.

Nos restantes itens a diferença entre avaliadores e avaliados não foi estatisticamente significativa.

**Tabela 6. Médias, desvios-padrão e U de Mann-Whitney entre avaliadores e avaliados: II Parte**

	Avaliador (n=9)		Avaliado (n=17)		U	p
	M	DP	M	DP		
22- Os critérios subjacentes ao acesso à categoria de professor titular foram adequados.	4,50	,55	3,93	1,14	31,50	.356
23- Os professores titulares têm legitimidade para avaliar os seus colegas.	4,50	,55	4,00	1,04	31,50	.355
24- A formação proporcionada aos avaliadores foi suficiente.	4,17	,75	4,14	,86	42,00	1.000
25- A formação enquadrou-se nas necessidades dos professores avaliadores.	4,17	,75	3,85	,80	3,00	.400
26- A formação é factor indispensável para os avaliadores.	1,67	,52	1,57	,85	34,00	.457
27- A observação de aulas constitui, na actividade docente, a dimensão mais importante a avaliar.	3,67	,82	3,14	,86	27,00	.170
28- Na auto-avaliação os professores tendem a sobrevalorizar o seu desempenho.	2,83	,98	2,57	,76	36,00	.583
29- Os pais e encarregados de educação devem participar na Avaliação de Desempenho dos professores.	4,33	,52	3,93	,92	32,00	.370
30- Os resultados dos alunos devem ser considerados na avaliação dos professores.	4,17	,75	3,86	1,03	36,00	.598
31- O Director deve participar no processo de avaliação.	2,33	1,37	2,21	,70	41,00	.930
32- A avaliação deve ser realizada pelos colegas pois são eles que melhor conhecem o trabalho dos seus pares.	3,50	1,64	2,79	1,12	29,50	.287
33 – Os professores deveriam ser avaliados por equipas de avaliadores externos à escola.	2,33	1,03	2,64	1,28	36,00	.607
34 - O processo foi muito burocrático.	1,33	,52	1,86	1,10	32,00	.359
35- As frequentes alterações regulamentares criaram instabilidade no processo de avaliação dos docentes.	1,17	,41	1,36	,50	34,00	.406
36- Este modelo de Avaliação de Desempenho Docente causou um clima de mal-estar entre colegas.	1,17	,41	1,57	,65	27,50	.165
37- A avaliação de desempenho deverá ser um critério a considerar, para efeitos de graduação, nos concursos de professores.	4,17	,98	3,57	1,28	31,00	.332

Na segunda parte do questionário não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre avaliadores e avaliados.

Tabela 7. Médias, desvios-padrão e U de Mann-Whitney entre titulares e não titulares: I Parte

Itens	Titular (n=26)		Não titular (n=29)		U	p
	M	DP	M	DP		
8- O Conselho Executivo / Director teve um papel essencial na condução do processo de Avaliação de Desempenho Docente	2,19	1,06	2,17	,85	370,50	.908
9- Participei, no Agrupamento, no processo de construção dos vários instrumentos de avaliação de desempenho	2,35	1,26	2,86	1,25	289,50	.129
10 – A divisão da carreira nas categorias de professor e professor titular prejudicou as relações entre colegas neste Agrupamento.	1,62	,90	1,83	1,07	336,00	.445
11- Neste Agrupamento, os professores que acederam à categoria de titular eram os mais qualificados.	3,46	,99	3,97	,91	268,50	.053
12- Os professores titulares deste Agrupamento estavam preparados para avaliar.	3,50	1,07	3,83	1,04	313,00	.260
13 – As reuniões entre avaliador e avaliado decorreram sem incidentes críticos a registar.	2,12	,88	2,35	,94	284,00	.413
14- Os objectivos individuais foram definidos individualmente pelos docentes.	1,96	,84	2,00	,93	362,00	.992
15- Os objectivos individuais foram ajustados com o avaliador.	3,12	,83	3,04	,98	310,50	.595
16- A observação de aulas foi precedida de reflexões entre avaliador e avaliado.	2,46	,83	2,77	,91	254,50	.231
17 – Existiu trabalho colaborativo entre docentes do mesmo grupo disciplinar na preparação das aulas assistidas.	3,17	1,01	3,44	,93	273,00	.307
18 – A avaliação de desempenho, neste Agrupamento, tornou os docentes menos individualistas e mais colaborativos.	4,00	,96	3,72	,96	306,50	.309
19 – Neste Agrupamento e no âmbito da Avaliação de Desempenho, os docentes estavam devidamente esclarecidos sobre todos os procedimentos.	3,24	1,30	3,03	,98	330,00	.560
20 - A avaliação de desempenho contribuiu para uma maior reflexão e consciência da minha prática lectiva.	3,56	1,08	3,76	,91	338,00	.655
21- A avaliação de desempenho contribuiu para melhorar as minhas práticas lectivas	3,64	,99	4,11	,92	260,00	.092

Não foram encontradas quaisquer diferenças com significado estatístico entre professores titulares e não titulares nas suas respostas aos itens, tanto na primeira como na segunda parte.

**Tabela 8. Médias, desvios-padrão e U de Mann-Whitney entre titulares e não titulares: II Parte**

	Titular (n=26)		Não titular (n=29)		U	p
	M	DP	M	DP		
22- Os critérios subjacentes ao acesso à categoria de professor titular foram adequados.	3,84	,94	4,21	,82	287,00	.165
23- Os professores titulares têm legitimidade para avaliar os seus colegas.	4,08	,81	4,34	,77	296,00	.213
24- A formação proporcionada aos avaliadores foi suficiente.	3,83	,87	4,00	,93	311,50	.492
25- A formação enquadrou-se nas necessidades dos professores avaliadores.	3,79	,88	3,81	,79	321,50	.960
26- A formação é factor indispensável para os avaliadores.	1,58	,78	1,57	,63	326,00	.837
27- A observação de aulas constitui, na actividade docente, a dimensão mais importante a avaliar.	3,17	1,24	3,31	1,04	341,50	.903
28- Na auto-avaliação os professores tendem a sobrevalorizar o seu desempenho.	2,79	,93	2,93	1,03	322,00	.627
29- Os pais e encarregados de educação devem participar na Avaliação de Desempenho dos professores.	3,92	,81	3,97	1,09	335,00	.616
30- Os resultados dos alunos devem ser considerados na avaliação dos professores.	4,28	,79	4,34	,86	336,50	.621
31- O Director deve participar no processo de avaliação.	2,32	1,03	2,59	1,05	309,00	.324
32- A avaliação deve ser realizada pelos colegas pois são eles que melhor conhecem o trabalho dos seus pares.	3,28	1,10	3,52	1,24	313,50	.374
33 – Os professores deveriam ser avaliados por equipas de avaliadores externos à escola.	2,40	1,00	2,68	1,33	314,00	.507
34 – O processo foi muito burocrático.	1,48	,92	1,79	1,01	295,00	.183
35- As frequentes alterações regulamentares criaram instabilidade no processo de avaliação dos docentes.	1,48	,87	1,41	,63	360,00	.959
36- Este modelo de Avaliação de Desempenho Docente causou um clima de mal-estar entre colegas.	1,44	,92	1,48	,69	328,50	.478
37- A avaliação de desempenho deverá ser um critério a considerar, para efeitos de graduação, nos concursos de professores.	3,32	1,49	3,72	1,58	300,00	.253

Tabela 9. Médias, desvios-padrão e U de Mann-Whitney em função do tempo de serviço: I Parte

Itens	≤ 20 anos (n=19)		>20 anos (n=38)		U	p
	M	DP	M	DP		
8- O Conselho Executivo / Director teve um papel essencial na condução do processo de Avaliação de Desempenho Docente	2,11	,81	2,21	1,00	356,50	.807
9- Participei, no Agrupamento, no processo de construção dos vários instrumentos de avaliação de desempenho	2,95	1,27	2,42	1,24	279,00	.154
10 – A divisão da carreira nas categorias de professor e professor titular prejudicou as relações entre colegas neste Agrupamento.	2,00	1,20	1,67	,90	315,50	.318
11- Neste Agrupamento, os professores que acederam à categoria de titular eram os mais qualificados.	3,95	,91	3,69	1,00	322,50	.402
12- Os professores titulares deste Agrupamento estavam preparados para avaliar.	3,74	1,15	3,74	1,04	367,50	.959
13 – As reuniões entre avaliador e avaliado decorreram sem incidentes críticos a registar.	2,40	1,06	2,21	,84	264,00	.660
14- Os objectivos individuais foram definidos individualmente pelos docentes.	2,11	1,05	2,03	,85	360,50	.993
15- Os objectivos individuais foram ajustados com o avaliador.	2,88	,86	3,21	,93	259,50	.213
16- A observação de aulas foi precedida de reflexões entre avaliador e avaliado.	2,60	,63	2,65	,95	261,50	.727
17 – Existiu trabalho colaborativo entre docentes do mesmo grupo disciplinar na preparação das aulas assistidas.	3,31	,87	3,27	1,02	282,00	.774
18 – A avaliação de desempenho, neste Agrupamento, tornou os docentes menos individualistas e mais colaborativos.	3,58	1,02	3,97	,91	278,00	.141
19 – Neste Agrupamento e no âmbito da Avaliação de Desempenho, os docentes estavam devidamente esclarecidos sobre todos os procedimentos.	2,79	,92	3,26	1,18	266,00	.096
20 – A avaliação de desempenho contribuiu para uma maior reflexão e consciência da minha prática lectiva.	3,74	,81	3,66	1,07	355,00	.915
21- A avaliação de desempenho contribuiu para melhorar as minhas práticas lectivas	4,11	,83	3,87	1,04	306,00	.506

Também o tempo de serviço não se mostrou uma variável diferenciadora das respostas dos professores quer na primeira quer na segunda parte do questionário.

Tabela 10. Médias, desvios-padrão e U de Mann-Whitney em função do tempo de serviço: II Parte

	≤ 20 anos (n=19)		>20 anos (n=38)		U	p
	M	DP	M	DP		
22- Os critérios subjacentes ao acesso à categoria de professor titular foram adequados.	4,11	,88	4,05	,90	354,50	.907
23- Os professores titulares têm legitimidade para avaliar os seus colegas.	4,21	,79	4,26	,79	344,50	.763
24- A formação proporcionada aos avaliadores foi suficiente.	3,84	,96	4,05	,88	307,50	.422
25- A formação enquadrou-se nas necessidades dos professores avaliadores.	3,65	,79	3,86	,86	266,00	.336
26- A formação é factor indispensável para os avaliadores.	1,61	,61	1,59	,76	313,00	.689
27- A observação de aulas constitui, na actividade docente, a dimensão mais importante a avaliar.	3,16	1,01	3,32	1,20	307,00	.420
28- Na auto-avaliação os professores tendem a sobrevalorizar o seu desempenho.	2,84	,96	2,97	1,04	325,50	.639
29- Os pais e encarregados de educação devem participar na Avaliação de Desempenho dos professores.	3,89	1,10	4,00	,87	353,00	.886
30- Os resultados dos alunos devem ser considerados na avaliação dos professores.	4,47	,84	4,29	,80	305,00	.294
31- O Director deve participar no processo de avaliação.	2,47	1,02	2,47	1,03	357,50	.950
32- A avaliação deve ser realizada pelos colegas pois são eles que melhor conhecem o trabalho dos seus pares.	3,68	1,29	3,29	1,09	281,00	.159
33 – Os professores deveriam ser avaliados por equipas de avaliadores externos à escola.	2,32	1,25	2,65	1,14	285,50	.237
34 - O processo foi muito burocrático.	1,89	,99	1,55	,95	277,00	.109
35- As frequentes alterações regulamentares criaram instabilidade no processo de avaliação dos docentes.	1,47	,61	1,42	,79	325,50	.473
36- Este modelo de Avaliação de Desempenho Docente causou um clima de mal-estar entre colegas.	1,63	,68	1,39	,82	272,00	.073
37- A avaliação de desempenho deverá ser um critério a considerar, para efeitos de graduação, nos concursos de professores.	3,95	1,39	3,45	1,59	295,00	.235



**Tabela 11. Medianas por papel na avaliação, categoria, e tempo de serviço**

	Avaliador	Avaliado	Titular	Não titular	≤20	>20
8- O Conselho Executivo / Director teve um papel essencial na condução do processo de Avaliação de Desempenho Docente	2,50	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
9- Participei, no Agrupamento, no processo de construção dos vários instrumentos de avaliação de desempenho	2,00	2,50	2,00	2,00	2,00	2,00
10 – A divisão da carreira nas categorias de professor e professor titular prejudicou as relações entre colegas neste Agrupamento.	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00
11- Neste Agrupamento, os professores que acederam à categoria de titular eram os mais qualificados.	4,00	3,50	3,50	4,00	4,00	4,00
12- Os professores titulares deste Agrupamento estavam preparados para avaliar.	4,50	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
13 – As reuniões entre avaliador e avaliado decorreram sem incidentes críticos a registar.	1,50	2,50	2,00	2,00	2,00	2,00
14- Os objectivos individuais foram definidos individualmente pelos docentes.	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
15- Os objectivos individuais foram ajustados com o avaliador.	3,50	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
16- A observação de aulas foi precedida de reflexões entre avaliador e avaliado.	2,00	3,00	2,50	3,00	3,00	3,00
17 – Existiu trabalho colaborativo entre docentes do mesmo grupo disciplinar na preparação das aulas assistidas.	3,50	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
18 – A avaliação de desempenho, neste Agrupamento, tornou os docentes menos individualistas e mais colaborativos.	4,00	3,50	4,00	4,00	3,00	4,00
19 – Neste Agrupamento e no âmbito da Avaliação de Desempenho, os docentes estavam devidamente esclarecidos sobre todos os procedimentos.	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
20 - A avaliação de desempenho contribuiu para uma maior reflexão e consciência da minha prática lectiva.	4,00	3,50	4,00	4,00	4,00	4,00
21- A avaliação de desempenho contribuiu para melhorar as minhas práticas lectivas	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
22- Os critérios subjacentes ao acesso à categoria de professor titular foram adequados.	4,50	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
23- Os professores titulares têm legitimidade para avaliar os seus colegas.	4,50	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00
24- A formação proporcionada aos avaliadores foi suficiente.	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
25- A formação enquadrou-se nas necessidades dos professores avaliadores.	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00
26- A formação é factor indispensável para os avaliadores.	2,00	1,00	1,00	1,50	2,00	1,00
27- A observação de aulas constitui, na actividade docente, a dimensão mais importante a avaliar.	4,00	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00
28- Na auto-avaliação os professores tendem a sobrevalorizar o seu desempenho.	2,50	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00

29- Os pais e encarregados de educação devem participar na Avaliação de Desempenho dos professores.	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
30- Os resultados dos alunos devem ser considerados na avaliação dos professores.	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	4,00
31- O Director deve participar no processo de avaliação.	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
32- A avaliação deve ser realizada pelos colegas pois são eles que melhor conhecem o trabalho dos seus pares.	4,00	2,50	4,00	4,00	4,00	3,50
33 – Os professores deveriam ser avaliados por equipas de avaliadores externos à escola.	2,00	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00
34 - O processo foi muito burocrático.	1,00	1,50	1,00	1,00	2,00	1,00
35- As frequentes alterações regulamentares criaram instabilidade no processo de avaliação dos docentes.	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
36- Este modelo de Avaliação de Desempenho Docente causou um clima de mal-estar entre colegas.	1,00	1,50	1,00	1,00	2,00	1,00
37- A avaliação de desempenho deverá ser um critério a considerar, para efeitos de graduação, nos concursos de professores.	4,50	3,00	3,00	5,00	5,00	4,00

## **ANEXO IV**

---

**Análise categorial da questão aberta do questionário**



### Categorização da questão aberta do inquérito por questionário

Registaram-se 17 respostas que correspondem a 29,3% dos respondentes

Categoria	Subcategoria	Evidências	Incidência
Aspetos negativos	Processo demasiado confuso e burocrático	<p>“Este processo tão burocrático, pelo tempo requerido, pelo mau estar e stress gerados, acabou por retirar o tempo tão necessário à preparação, reflexão e melhoria da prática letiva”.</p> <p>“Foi um processo que iniciou mal, um modelo de avaliação muito burocrático que em vez de contribuir para a melhoria do ensino, envolveria os professores em preocupações excessivas sobre si próprios em vez de se centrarem no trabalho com os alunos”.</p> <p>“Muito tempo dispendido num processo burocrático e com pouco efeito no sucesso educativo”.</p> <p>“Os constrangimentos e a confusão instalada pelo Ministério da Educação com o processo de avaliação docente conseguiu ser amenizada com a boa vontade e a lucidez dos professores envolvidos na criação dos instrumentos de avaliação implementados no Agrupamento”.</p>	23,5%
	Incoerências na avaliação realizada pelo diretor	<p>“...Já a avaliação feita pelo diretor foi desajustada, subjetiva e sem diálogo c/ os avaliados. Os motivos de queixa em relação a esta última situação são vários e de várias pessoas avaliadas...”.</p> <p>“Foi visto o Diretor a lançar os dados no computador junto do colega concorrente à secretária dos serviços administrativos (No agrupamento em que estive em 2008 /2009). Professores com um melhor desempenho foram avaliados com nota inferior a outros, só porque estes ocupam cargos”.</p> <p>“Houve muita incoerência na atribuição da nota final, por parte do Diretor e erros na atribuição do valor em cada item. Algumas pessoas tiveram que reclamar”.</p>	17,6%
	Sem reflexos na melhoria do trabalho docente	<p>“A avaliação não serviu para melhorar o desempenho dos professores no Agrupamento. Todos os professores obtiveram Bom (mesmo não sendo pessoas dignas da categoria de professor). Foi mais uma injustiça da responsabilidade do Ministério da Educação, na minha opinião a avaliação não serviu para nada, a não ser beneficiar os maus professores”.</p> <p>“O processo implementado para a avaliação de desempenho docente só prejudicou por quem de direito deveria de facto ter uma avaliação justa”.</p> <p>“Penso que a avaliação das aulas assistidas, por vezes induz em erros, porque por vezes as aulas dadas, não correspondem à prática letiva. Mas são um floreado, como no estágio. A avaliação deveria ser feita com mais aulas assistidas. Em duas aulas de 90 minutos não é possível ver toda uma relação e prática pedagógica”.</p>	17,6%
	Deterioração do clima de escola	<p>“Não solicitei aulas assistidas, porque a informação que tinha era que a avaliação não entraria nos concursos futuros. Além do mais havia na escola uma tensão para não pedirmos. Os colegas que pediram foram alvos de críticas. Ouvia-se constantemente a frase: ‘que faça ‘fulano’ pois candidatou-se a ‘Muito Bom’”.</p>	17,6%

		<p>“Segundo consta uma colega avaliadora foi ameaçada de forma velada por um avaliado, de reclamar até às últimas instâncias se não tivesse Excelente. Isto antes das aulas serem observadas”.</p> <p>“Demasiada preocupação na organização dos dossiers, roubando tempo precioso para outras atividades essenciais”.</p>	
Aspetos positivos	Procedimentos entre avaliador e avaliado	<p>“A avaliação de desempenho, no meu caso específico, decorreu da melhor forma entre mim e o avaliador. Tivemos várias reuniões, discutimos as metodologias a aplicar e aplicadas. A posterior avaliação foi feita de forma consciente por o avaliador conhecer profundamente o trabalho por mim realizado”</p>	5,9%

## **ANEXO V**

---

**Inquérito por questionário**





**Questionário aos Docentes que Leccionaram no Agrupamento no Ano Lectivo 2008 / 2009**

*O presente questionário destina-se à recolha e fundamentação de informação sobre algumas questões relacionadas com a avaliação de desempenho docente e com a categoria de professor titular.*

*A investigação é feita no âmbito da elaboração da tese de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.*

*A sua participação e opiniões são muito importantes pelo que agradeço a sua colaboração no preenchimento deste questionário.*

*Asseguro a confidencialidade da informação prestada bem como o anonimato.*

*Obrigada pela atenção e disponibilidade.*

**DADOS PESSOAIS**

**1 – Idade**

Menos de 30 ☐ 30 a 40 ☐ 41 a 50 ☐ Mais de 50 ☐

**2 – Género**

Masculino ☐ Feminino ☐

**3 – Habilitação Académica**

Doutoramento ☐ Mestrado ☐ Licenciatura ☐ Bacharelato ☐

**4 – Situação Profissional (2008/2009)**

Titular ☐ Não Titular do quadro ☐ Não Titular contratado ☐

**5 – Tempo de Serviço em 31 de Agosto de 2009**

1 a 10 anos ☐ 11 a 20 ☐ 21 a 30 ☐ Mais de 31 ☐

**6 – Departamento Curricular**

Pré-escolar ☐ 1º Ciclo ☐ Línguas ☐ Matemática e C. Exper. ☐ Ciências S. Humanas ☐ Expressões ☐

**7- Condição, no ano lectivo 2008/2009, relativamente ao processo de avaliação de desempenho**

(Assinale com um (X) o item a que corresponde a sua resposta)

	Sim	Não
<b>7.1 - Professor avaliador</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.1.1 - Avaliei docentes da minha área disciplinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.1.2 - Avaliei docentes de outra área disciplinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>7.2 - Professor Avaliado</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2.1 – Tive objectivos individuais fixados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**I PARTE**

Com as questões que se seguem, pretendemos saber a sua opinião sobre o modo como decorreu o **processo de Avaliação de Desempenho Docente neste Agrupamento**.

(Relativamente a cada uma das questões, assinale com um (X), o seu grau de concordância ou discordância)

	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
8- O Conselho Executivo / Director teve um papel essencial na condução do processo de Avaliação de Desempenho Docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- Participei, no Agrupamento, no processo de construção dos vários instrumentos de avaliação de desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 – A divisão da carreira nas categorias de professor e professor titular prejudicou as relações entre colegas neste Agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11- Neste Agrupamento, os professores que acederam à categoria de titular eram os mais qualificados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12- Os professores titulares deste Agrupamento estavam preparados para avaliar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 -- As reuniões entre avaliador e avaliado decorreram sem incidentes críticos a registar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Os objectivos individuais foram definidos individualmente pelos docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- Os objectivos individuais foram ajustados com o avaliador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16- A observação de aulas foi precedida de reflexões entre avaliador e avaliado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 – Existiu trabalho colaborativo entre docentes do mesmo grupo disciplinar na preparação das aulas assistidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 -- A avaliação de desempenho, neste Agrupamento, tornou os docentes menos individualistas e mais colaborativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 – Neste Agrupamento e no âmbito da Avaliação de Desempenho, os docentes estavam devidamente esclarecidos sobre todos os procedimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 - A avaliação de desempenho contribuiu para uma maior reflexão e consciência da minha prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21- A avaliação de desempenho contribuiu para melhorar as minhas práticas lectivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**II PARTE**

Com as questões que se seguem, pretendemos saber a sua opinião sobre o **modelo de Avaliação de Desempenho docente em vigor no ano lectivo 2008/2009**.

(Relativamente a cada uma das questões assinale com um (X) o seu grau de concordância ou discordância)

	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo nem Discordo	Discordo	Discordo Totalmente
22- Os critérios subjacentes ao acesso à categoria de professor titular foram adequados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23- Os professores titulares têm legitimidade para avaliar os seus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24- A formação proporcionada aos avaliadores foi suficiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25- A formação enquadrou-se nas necessidades dos professores avaliadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26- A formação é factor indispensável para os avaliadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27- A observação de aulas constitui, na actividade docente, a dimensão mais importante a avaliar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28- Na auto-avaliação, os professores tendem a sobrevalorizar o seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29- Os pais e encarregados de educação devem participar na Avaliação de Desempenho dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30- Os resultados dos alunos devem ser considerados na avaliação dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31- O Director deve participar no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32- A avaliação deve ser realizada pelos colegas pois são eles que melhor conhecem o trabalho dos seus pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33 – Os professores deveriam ser avaliados por equipas de avaliadores externos à escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34 - O processo foi muito burocrático.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35- As frequentes alterações regulamentares criaram instabilidade no processo de avaliação dos docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36- Este modelo de Avaliação de Desempenho Docente causou um clima de mal-estar entre colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37- A avaliação de desempenho deverá ser um critério a considerar, para efeitos de graduação, nos concursos de professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

38 – Se assim o entender, utilize o espaço seguinte para comentar o processo de Avaliação de Desempenho Docente ocorrido neste Agrupamento e / ou descrever eventuais incidentes que possam ter ocorrido.

---

---

---

---

---

---

---

## **ANEXO VI**

---

### **Guiões das entrevistas**



### GUIÃO DA ENTREVISTA - DIRETOR

1. Que opinião tem sobre o seu Agrupamento?
2. O que pensa do modelo de avaliação de desempenho em vigor no ano letivo 2008/2009?  
Concorda com ele?
3. Participou na elaboração dos instrumentos internos utilizados na avaliação de desempenho docente?
4. Na sua opinião, qual foi a influência que a avaliação de desempenho teve na atitude dos docentes?
5. Poderá ser uma forma de promover mudanças?
6. Na sua opinião, a avaliação de desempenho estimula a melhoria do trabalho docente?
7. Concorda com a divisão da carreira em duas categorias: professor e professor titular?
8. Concorda com a atribuição da função avaliativa aos professores titulares?
9. Na sua opinião, os professores titulares estavam preparados para desempenhar a função avaliativa?
10. Considera que os professores que acederam à categoria de professor titular são os mais qualificados, com mais experiência e formação?
11. Que importância atribui à formação dos avaliadores?
12. Teve acesso a formação para o desempenho das suas funções, nomeadamente de avaliador?
13. Os avaliados concordaram com as notas que lhes foram atribuídas?
14. Qual a maior dificuldade que encontrou enquanto avaliador?
15. Qual o motivo pelo qual não esgotou as quotas atribuídas ao Agrupamento?
16. Quais as principais dificuldades que surgiram na implementação do atual modelo de avaliação de desempenho?
17. Considera que a avaliação do desempenho docente é um meio de controlo e fiscalização do trabalho dos professores?
18. Na sua opinião, a avaliação de desempenho docente trouxe para as escolas um clima de intranquilidade?
19. Há algum comentário que pretenda fazer sobre este assunto que não tivesse oportunidade para o fazer?

**GUIÃO DA ENTREVISTA – Membro do Conselho de Coordenação da Avaliação**

1. Que opinião tem sobre o seu Agrupamento?
2. O que pensa do modelo de avaliação de desempenho em vigor no ano letivo 2008/2009?  
Concorda com ele?
3. Participou na elaboração dos instrumentos internos utilizados na avaliação de desempenho docente?
4. Na sua opinião, qual foi a influência que a avaliação de desempenho teve na atitude dos docentes?
5. Poderá ser uma forma de promover mudanças?
6. Os professores tornaram-se mais participativos na vida do Agrupamento?
7. Concorda com a divisão da carreira em duas categorias: professor e professor titular?
8. Concorda com a atribuição da função avaliativa aos professores titulares?
9. Considera que os professores titulares são os mais qualificados, com mais experiência e formação?
10. Considera a formação em avaliação condição essencial para o desempenho das funções de avaliador?
11. Na sua opinião, a avaliação deve ser feita por colegas ou por agentes externos?
12. Como decorreu todo o processo da Comissão de Coordenação da Avaliação?
13. Qual a maior dificuldade que encontrou em todo o processo?
14. Os avaliados concordaram com a avaliação que lhes foi atribuída?
15. Qual a maior dificuldade que sentiu na implementação do modelo de avaliação no Agrupamento?
16. Considera que a avaliação do desempenho docente é um meio de controlo e fiscalização do trabalho dos professores?
17. Na sua opinião, a avaliação de desempenho docente trouxe para as escolas um clima de intranquilidade?
21. Há algum comentário que pretenda fazer sobre este assunto que não tivesse oportunidade para o fazer?



### **GUIÃO DA ENTREVISTA – Professores Titulares Avaliadores**

1. Que opinião tem sobre o seu Agrupamento?
2. O que pensa do modelo de avaliação de desempenho em vigor no ano letivo 2008/2009?  
Concorda com ele?
3. Participou na elaboração dos instrumentos internos utilizados na avaliação de desempenho docente?
4. Na sua opinião, qual foi a influência que a avaliação de desempenho teve na atitude dos docentes?
5. Poderá ser uma forma de promover mudanças?
6. Na sua opinião, a avaliação de desempenho estimula a melhoria do trabalho docente?
7. Concorda com a divisão da carreira em duas categorias: professor e professor titular?
8. Concorda com a atribuição da função avaliativa aos professores titulares?
9. Estava preparado para desempenhar a função avaliativa?
10. Considera que os professores titulares são os mais qualificados, com mais experiência e formação?
11. Teve acesso a formação para o desempenho das suas funções, nomeadamente de avaliador?
12. Que importância atribui à formação dos avaliadores?
13. Quais foram os principais momentos do processo de avaliação na sua relação com o(s) avaliado(s)?
14. Como decorreu o processo de preparação e observação de aulas?
15. O(s) avaliado(s) concordaram com as notas que lhe(s) foram atribuídas?
16. Qual a maior dificuldade que encontrou enquanto avaliador?
17. O que pensa do facto do Agrupamento não ter esgotado as quotas?
18. Quais as principais dificuldades que surgiram na implementação do atual modelo de avaliação de desempenho?
19. Considera que a avaliação do desempenho docente é um meio de controlo e fiscalização do trabalho dos professores?
20. Na sua opinião, a avaliação de desempenho docente trouxe para as escolas um clima de intranquilidade?
21. Há algum comentário que pretenda fazer sobre este assunto que não tivesse oportunidade para o fazer?

**GUIÃO DA ENTREVISTA – Professor Avaliador em comissão de serviço**

1. Que opinião tem sobre o Agrupamento onde lecionou no ano letivo anterior?
2. O que pensa do modelo de avaliação de desempenho em vigor no ano letivo 2008/2009?  
Concorda com ele?
3. Participou na elaboração dos instrumentos internos utilizados na avaliação de desempenho docente?
4. Na sua opinião, qual foi a influência que a avaliação de desempenho teve na atitude dos docentes?
5. Poderá ser uma forma de promover mudanças?
6. A avaliação deve ser efetuada pelos pares ou por agentes externos?
7. Na sua opinião, a avaliação de desempenho estimula a melhoria do trabalho docente?
8. Concorda com a divisão da carreira em duas categorias: professor e professor titular?
9. Concorda com a atribuição da função avaliativa aos professores titulares?
10. Qual a sua opinião sobre a atribuição da função avaliativa aos professores não titulares mas designados para esse efeito, que foi o seu caso?
11. Sentiu alguns constrangimentos por desempenhar essa função?
12. Estava preparado para desempenhar a função avaliativa?
13. Considera que os professores titulares são os mais qualificados, com mais experiência e formação?
14. Teve acesso a formação para o desempenho das suas funções, nomeadamente de avaliador?
15. Que importância atribui à formação dos avaliadores?
16. Quais foram os principais momentos do processo de avaliação na sua relação com o avaliado?
17. Como decorreu o processo de preparação e observação de aulas?
18. O avaliado concordou com a avaliação que lhe foi atribuída?
19. Qual a maior dificuldade que encontrou enquanto avaliador?
20. O que pensa do facto do Agrupamento não ter esgotado as quotas?
21. Quais as principais dificuldades que surgiram na implementação do atual modelo de avaliação de desempenho?
22. Considera que a avaliação do desempenho docente é um meio de controlo e fiscalização do trabalho dos professores?
23. Na sua opinião, a avaliação de desempenho docente trouxe para as escolas um clima de intranquilidade?
21. Há algum comentário que pretenda fazer sobre este assunto que não tivesse oportunidade para o fazer

### **GUIÃO DA ENTREVISTA – Professores Avaliados**

1. Que opinião tem sobre o seu Agrupamento?
2. O que pensa do modelo de avaliação de desempenho em vigor no ano lectivo 2008/2009? Concorda com ele?
3. Participou na elaboração dos instrumentos internos utilizados na avaliação de desempenho docente?
4. Na sua opinião, qual foi a influência que a avaliação de desempenho teve na atitude dos docentes?
5. Poderá ser uma forma de promover mudanças?
6. Na sua opinião, a avaliação de desempenho estimula a melhoria do trabalho docente?
7. Concorda com a divisão da carreira em duas categorias: professor e professor titular?
8. Concorda com a atribuição da função avaliativa aos professores titulares?
9. Estava preparado para ser avaliado?
10. Considera que os professores titulares são os mais qualificados, com mais experiência e formação?
11. Que importância atribui à formação dos avaliadores?
12. Quais foram os principais momentos do processo de avaliação na sua relação com o avaliador?
13. Como decorreu o processo de preparação e observação de aulas?
14. Qual a importância que dá à observação e avaliação das aulas?
15. Concordou com a nota que lhe foi atribuída?
16. Qual a maior dificuldade que encontrou enquanto avaliado?
17. O que pensa do facto do Agrupamento não ter esgotado as quotas?
18. Quais as principais dificuldades que surgiram na implementação do atual modelo de avaliação de desempenho?
19. Considera que a avaliação do desempenho docente é um meio de controlo e fiscalização do trabalho dos professores?
20. Na sua opinião, a avaliação de desempenho docente trouxe para as escolas um clima de intranquilidade?
21. Há algum comentário que pretenda fazer sobre este assunto que não tivesse oportunidade para o fazer?